

СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ



ВЕСТНИК

практической психологии образования

2024. Том 21. № 1

THE ONLINE JOURNAL

BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2024. Vol. 21, no. 1

Вестник практической психологии образования

Сетевой журнал
«Вестник практической психологии образования»

Редакционный совет

Рубцов В.В. (Россия) — главный редактор
Алехина С.В. (Россия) — заместитель главного редактора
Леонова О.И. (Россия) — ответственный секретарь

Алехина С.В. (Россия), Асмолов А.Г. (Россия),
Волкова Е.Н. (Россия), Дозорцева Е.Г. (Россия),
Дубровина И.В. (Россия), Журавлев А.Л. (Россия),
Клюева Т.Н. (Россия), Куприянова Т.В. (Россия),
Марголис А.А. (Россия), Метелькова Е.И. (Россия),
Минюрова С.А. (Россия), Олтаржевская Л.Е. (Россия),
Романова Е.С. (Россия), Семья Г.В. (Россия),
Удина Т.Н. (Россия), Чausова Л.К. (Россия),
Шадриков В.Д. (Россия), Ямбург Е.А. (Россия)

Секретарь

Филимонова С.В.

Редактор

Пятаков Е.О.

Корректор

Каганер А.Г.

УЧРЕДИТЕЛИ

Общероссийская общественная организация
«Федерация психологов образования России»
ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

ИЗДАТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

Адрес редакции

127051 Россия, Москва, ул. Сретенка, д. 29, ком. 209.
Телефон: +7 (495) 608-16-27

E-mail: vestnik-psy@mgppu.ru

Сайт: https://psyjournals.ru/vestnik_psyoobr/

Индексируется:

Российский Индекс Научного Цитирования (РИНЦ),
ICI Journals Master List

Издается с 2019 года

Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:

ЭЛ № ФС 77 - 73461 от 10.08.2018

Все права защищены. Название журнала, логотип, рубрики, все тексты и иллюстрации являются собственностью ФГБОУ
ВО МГППУ и защищены авторским правом. Перепечатка
материалов журнала и использование иллюстраций
допускается только с письменного разрешения редакции.

© ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет», 2024

Bulletin of Practical Psychology of Education

the Online Journal
«Bulletin of Practical Psychology of Education»

Editorial council

Rubtsov V.V. (Russia) — editor-in-chief
Alekhnina S.V. (Russia) — deputy editor-in-chief
Leonova O.I. (Russia) — executive secretary

Alekhnina S.V. (Russia), Asmolov A.G. (Russia),
Volkova E.N. (Russia), Dozortseva E.G. (Russia),
Dubrovina I.V. (Russia), Zhuravlev A.L. (Russia),
Klyueva T.N. (Russia), Kupriyanova T.V. (Russia),
Margolis A.A. (Russia), Metel'kova E.I. (Russia),
Minyurova S.A. (Russia), Oltarzhevskaya L.E. (Russia),
Romanova E.S. (Russia), Sem'ya G.V. (Russia),
Udina T.N. (Russia), Chausova L.K. (Russia),
Shadrikov V.D. (Russia), Yamburg E.A. (Russia).

Secretary

Filimonova S.V.

Editor

Pyatakov E.O.

Proofreader

Kaganer A.G.

FOUNDERS

Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»
Moscow State University of Psychology
and Education (MSUPE)

PUBLISHER

Moscow State University of Psychology
and Education (MSUPE)

Editorial office address

Sretenka Street, 29, office 209, Moscow, Russia, 127051
Phone: + 7 495 608-16-27

E-mail: vestnik-psy@mgppu.ru

Web: https://psyjournals.ru/vestnik_psyoobr/

Indexed in:

Russian Index of Scientific Citing database,
ICI Journals Master List

Published quarterly since 2019

The mass medium registration certificate:
El FS 77 - 73461 number. Registration date 10.08.2018

All rights reserved. Journal title, logo, rubrics, all text
and images are the property of MSUPE and copyrighted.
Using reprints and illustrations is allowed only with
the written permission of the polisher.

© MSUPE, 2024



Содержание

сетевого журнала

«Вестник практической психологии образования» № 1 / 2024

Тема выпуска:

**Развитие психологической службы
в системе образования в Российской Федерации**

От редакции

Рубцов В.В., Леонова О.И.

Психологическая служба образования в Российской Федерации сегодня:

нерешенные проблемы и основные направления развития:

доклад, представленный на Всероссийском съезде психологических служб

в системе образования Российской Федерации 5

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

Дубровина И.В.

Психологическая служба на пути своего развития 14

Романова Е.С.

Актуальные вопросы внедрения психолого-педагогических
программ и технологий в образовательную среду 27

Метелькова Е.И.

Институциализация психологической помощи
в системе высшего образования Российской Федерации 34

Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов

Зорина Е.С., Бриллиантова А.А.

Реализация междисциплинарного подхода в психолого-педагогическом сопровождении детей,
нуждающихся в длительном лечении в медицинских стационарах 50

Ермолаева А.В., Вершинкина Е.В.

Кризисное дистанционное консультирование на телефоне доверия
как значимый ресурс в повышении доступности качественной
психологической помощи участникам образовательных отношений 60

Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере

Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Хазимуллин О.М., Панич О.Е., Дворецкая Д.В.

Психологическая помощь детям, пострадавшим в результате боевых действий 72

Антонова Н.А.

Готовность будущих учителей к работе
в технопарке универсальных педагогических компетенций 86

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Финашина М.Е., Павлова О.С.

Я-концепция старших подростков, склонных к аутоагрессивному поведению 97

Семенова К.Г.

Социально-психологическая дезадаптация подростков:
типовология и взаимосвязь с системой ценностных ориентаций 111

Власова Н.В., Данилова Л.Ю.

Коррекция эмоционального состояния женщин, воспитывающих
детей-инвалидов, посредством программы «Живительный глоток» 125

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

Ульянин О.А., Юрчук О.Л., Никифорова Е.А., Оконощенко Д.В., Саломатова Е.А.

«Неделя психологии» как эффективный инструмент психологического просвещения
участников образовательных отношений: методика и организация 135

События

Ульянин О.А., Юрчук О.Л., Тукфееева Ю.В., Никифорова Е.А., Трофимова А.П.

Всероссийский съезд психологических служб в системе образования

Российской Федерации как единое пространство, объединяющее профессионалов 148

Работа с персоналом и развитие квалификаций

Алехина С.В.

Профессиональная позиция педагога-психолога
в проектировании инклюзивной образовательной среды 162

О журнале 172

Для авторов 173

Content

the online journal

“Bulletin of Practical Psychology of Education”, 2024. Vol. 21, no. 1
Issue topic:

Development of Psychological Services
in the Education System in the Russian Federation

From the Editor

Vitaly V. Rubtsov, Olesya I. Leonova

Psychological Service of Education in the Russian Federation Today:

Unresolved Problems and Main Directions of Development:

Report Presented at the All-Russian Congress of Psychological
Services in the Education System of the Russian Federation..... 5

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

Irina V. Dubrovina

Psychological Service on the Way of Its Development..... 14

Evgenia S. Romanova

Current Issues of Introducing Psychological and Pedagogical
Programs and Technologies into the Educational Environment..... 27

Elena I. Metelkova

Current Issues of Introducing Psychological and Pedagogical
Programs and Technologies into the Educational Environment..... 34

Scientific and Methodological Support of Professional Activities of Teacher-Psychologists

Ekaterina S. Zorina Anastasia A. Brilliantova

Implementation of an Interdisciplinary Approach in Psychological and Educational
Support of Children in Need of Long-Term Treatment in Medical Hospitals 50

Anna V. Ermolaeva, Elena V. Vershinkina

Crisis Remote Counseling on a Helpline as a Significant Resource in Increasing the Availability
of High-Quality Psychological Assistance to Participants in Educational Relations 60

Development of Regional Psychological Support Practices in Education and Social Sphere

Olga A. Ulyanova, Olga L. Yurchuk, Oleg M. Khazimullin, Olga E. Panich, Diana V. Dvoretskaia

Psychological Assistance to Children Affected by the Fighting..... 72

Nadezhda A. Antonova

Readiness of Future Teachers to Work in the Technopark of Universal Pedagogical Competencies 86

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Margarita E. Finashina, Olga S. Pavlova

Self-Concept of Older Adolescents Prone to Auto-Aggressive Behavior 97

Ksenia G. Semenova

Socio-Psychological Disadaptation of Adolescents:

Typology and Relationship with the System of Value Orientations 111

Nataliya V. Vlasova, Ludmila Yu. Danilova

Correction of the Emotional State of Women Raising

Disabled Children through the “Life-Giving Sip” Program 125

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

Olga A. Ulyanina, Olga L. Yurchuk, Ekaterina A. Nikiforova,

Dmitrii V. Okonovenko, Elena A. Salomatova

The “Psychology Weeks” as an Effective Tool for Psychological Education

of Participants in Educational Relations: Methodology and Organization 135

Events

Olga A. Ulyanina, Olga L. Yurchuk, Julia V. Tukfeeva,

Ekaterina A. Nikiforova, Anastasia P. Trofimova

The All-Russian Congress of Psychological Services in the Education System

of the Russian Federation, as a Common Space Uniting Professionals 148

Work with Personnel and Development of Qualifications

Svetlana V. Alekhina

Professional Position of an Educational Psychologist

in Designing an Inclusive Educational Environment 162

About the Journal 172

For Authors 173

От редакции

From the Editor

Психологическая служба образования в Российской Федерации сегодня: нерешенные проблемы и основные направления развития: доклад, представленный на Всероссийском съезде психологических служб в системе образования Российской Федерации

Сегодня Психологическая служба системы образования действует в условиях новых социальных рисков и вызовов. Они обусловлены:

- значительным увеличением численности детей, обучающихся по адаптированным основным общеобразовательным программам;
- ростом числа учащихся с ограниченными возможностями здоровья, инвалидов, детей-инвалидов, студентов с признаками ПТСР;
- увеличением численности обучающихся, имеющих иностранное гражданство;
- обучающихся, у которых выявлен высокий уровень вероятности проявлений рискового (в том числе, аддиктивного) поведения;
- а также детей из числа семей участников СВО.

С учетом новых социальных рисков и вызовов можно обозначить наиболее острые проблемы, которые мешают эффективной работе Психологической службы в системе образования.

Во-первых, следует признать, что существующая модель Психологической службы в системе образования в полной мере не может сегодня обеспечить решение задач, обусловленных новыми социальными рисками и вызовами, и требует совершенствования.

Во-вторых, сложившаяся система ресурсного обеспечения специалистов психологической службы образования (нормативно-правового, финансового, кадрового, программно-методического, особенно система оплаты труда) затрудняет эффективное функционирование психологических служб в системе образования.

В-третьих, действующая система профессиональной подготовки и повышения квалификации специалистов для работы в системе Психологической службы образования не обеспечивает должный уровень формирования у них необходимых профессиональных и межпрофессиональных компетенций, что не может не сказываться на эффективности деятельности Службы.

Приведу некоторые данные.

Для изучения уровня профессиональной подготовки педагогов-психологов, работающих в системе образования Российской Федерации, в мае 2023 г. ФКЦ МГППУ провел мониторинг про-

фессиональной подготовки педагогов-психологов, в котором приняли участие более 54 тыс. педагогов-психологов из 83 субъектов Российской Федерации и 4 вновь присоединенных территорий.¹

По результатам исследования 77% педагогов-психологов (41 796 чел.) осуществляют профессиональную деятельность на основании высшего профильного образования. Только 17% (8 965 чел.) имеют высшее педагогическое образование с профессиональной переподготовкой по психологии. На основании высшего непедагогического образования с профессиональной переподготовкой по психологии работает 3% педагогов-психологов (1 760 чел.). В то же время в системе Психологической службы образования работают педагоги-психологи, которые имеют только среднее профессиональное образование — 3% (1 595 чел.), что не отвечает требованиям профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

При этом специалитет окончили 44% (23 693 чел.) педагогов-психологов. Диплом бакалавра о высшем профильном образовании имеют 25% (13 615 чел.) педагогов-психологов; диплом магистра о высшем профильном образовании — 8% (4 488 чел.).

Мониторинг также показал, что педагоги-психологи регулярно повышают свой профессиональный уровень благодаря освоению программ повышения квалификации, предпочитают при этом краткосрочные курсы по заочной форме обучения.

Более половины специалистов не имеют квалификационной категории.

Примечательно, что только 8% педагогов-психологов являются кураторами и наставниками для менее опытных коллег, что актуализирует задачу развития системы наставничества для молодых профессионалов.

Также хочу сказать, что по заданию Министерства просвещения Российской Федерации в сентябре 2023 года проводился мониторинг уровня заработной платы педагогов-психологов (психологов в сфере образования). По результатам мониторинга получается, что средний уровень заработной платы педагогов-психологов в образовательных организациях Российской Федерации составляет 39 228 р. при средней заработной плате по России в 56 937 р. Причем в дошкольных образовательных организациях заработка педагогов-психологов ниже, чем в общеобразовательных организациях и организациях среднего профессионального образования.

Очевидно, что в условиях современных вызовов, угроз и социального напряжения уровень заработной платы педагога-психолога не сопоставим с объемом решаемых задач и его реальной нагрузкой.

Для решения обозначенных проблем и в целях реализации национальных целей развития Российской Федерации², создания условий повышения доступности и качества психологической помощи участникам образовательных отношений и развития профессиональной деятельности педагогов-психологов в настоящее время в системе образования и социальной сфере предпринимаются системные меры, направленные на совершенствование деятельности Психологической службы в системе образования России. Коротко обозначим основные направления этой важной работы, их четыре.

Направление 1. Актуализация Концепции развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года и плана ее реализации.

¹ Основание проведения мониторинга: исполнение пункта 3 раздела I протокола заседания Координационного совета при Правительстве Российской Федерации по проведению Российской Федерацией Десятилетия детства от 3 октября 2022 г. № 3 «Минпросвещения России провести мониторинг уровня профессиональной подготовки педагогов-психологов и социальных педагогов, работающих в системе образования».

² Указ Президента Российской Федерации от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года».

До настоящего времени, как известно, стратегия развития профессиональной деятельности педагогов-психологов в системе образования опирается на принятую до 2025 года *Концепцию развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации* и соответствующий План мероприятий по ее реализации (утвержден Министром просвещения Российской Федерации С.С. Кравцовым 20 мая 2022 г. № СК-7/07вн).

Актуализация Концепции³ в версии до 2030 года направлена на решение новых задач. К ним относятся:

- формирование единого пространства психологического сопровождения (нормативного, организационного, управлеченческого, методического) в системе общего образования, среднего профессионального образования, и что не менее важно, высшего образования;
- реализация модели многопрофильной психологической службы системы образования, предоставление психолого-педагогической помощи на разных уровнях и видах образования, при различных формах получения образования и формах обучения, обеспечивающих преемственность психолого-педагогической помощи обучающимся при переходе на следующий уровень образования;
- выработка мер системного подхода к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ и обучающихся с инвалидностью;
- разработка модели инклюзивной образовательной организации, в том числе системы ресурсной поддержки образовательных организаций по обеспечению инклюзии (в рамках МКП);
- разработка программ наставнической помощи молодым специалистам — педагогам-психологам (психологам в сфере образования);
- закрепление нормативов штатной численности педагогов-психологов (психологов в сфере образования) в образовательных организациях общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации;
- совершенствование системы оплаты труда педагогов-психологов (психологов в сфере образования) образовательных организаций, реализующих основные образовательные программы в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации;
- формирование региональных систем оказания психолого-педагогической, в том числе экстренной и кризисной, помощи участникам образовательных отношений, в особенности обучающимся целевых групп.

Проект Концепции в настоящее время подготовлен, прошел широкое обсуждение и находится на этапе согласования.

Направление 2. Актуализация профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».⁴

Разрабатывая актуализированную версию Профстандарта, эксперты и разработчики исходили из того, что необходимо предусмотреть в его структуре трудовые функции, которые позво-

³ Поручение рабочей группы Комиссии Президента по делам инвалидов о создании соответствующей группы при Совете по образованию инвалидов Минпросвещения России по актуализации Концепции развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 года и плана мероприятия по реализации Концепции в части оказания психологической помощи лицам с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья (письмо Минпросвещения от 15.05.2023 № 07-2513).

⁴ Работа по актуализации профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (далее — Профессиональный стандарт, Профстандарт) осуществляется во исполнение поручения Координационного совета при Правительстве Российской Федерации по проведению в Российской Федерации Десятилетия детства «О подготовке предложений по внесению изменений в Профессиональный стандарт в части дополнения его трудовой функцией по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса в образовательных организациях высшего образования» (п. II.3 протокола заседания от 28 июня 2023 года № 2).

лят приобретать компетенции, необходимые для решения новых профессиональных задач, эффективно работать в новой социальной ситуации. Проблема решается за счет включения в структуру Профстандарта новых трудовых функций. Укажем, в чем их специфика.

1. Необходимо сохранить целостный подход к системе психологического сопровождения всей линейки уровней образования, предусмотреть в структуре актуализированного профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» обобщенной трудовой функции *по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса в образовательных организациях высшего образования*. Содержание данной трудовой функции должно учитывать возрастную специфику обучающихся при реализации форм и методов психолого-педагогического сопровождения студентов, а также оказания необходимой психологической помощи и психологического сопровождения студентов с особыми образовательными потребностями, сопровождения профессионального самоопределения студентов, вовлечения их в волонтерскую деятельность.

2. Следует учитывать особенности обучающихся и специфические задачи психолого-педагогического сопровождения в условиях *среднего профессионального образования и профессионального обучения*, в том числе:

- задачи трудовой адаптации,
- подходы к оценке динамики развития общих компетенций,
- особенности индивидуального учебного плана для ускоренного обучения, индивидуального образовательного маршрута для обучающихся, испытывающих трудности в освоении образовательной программы,
- задачи профилактики различного рода негативных проявлений среди детей и молодежи,
- особенности постинтернатного сопровождения детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей.

Все это требует разработки и включения в актуализированный профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» обобщенной трудовой функции *по психолого-педагогическому и методическому сопровождению реализации основных образовательных программ среднего профессионального образования*.

3. При необходимости включения в Профстандарт обсуждаемых трудовых функций следует исходить из того, что запрос на оказание кризисной помощи требует владения методами и технологиями оказания экстренной психологической помощи различным категориям, пострадавшим в экстренной ситуации, супervизии, прогнозирования психологических последствий экстремальной и кризисной ситуации, оценки рисков возникновения повторных ситуаций. Это предполагает включение новой обобщенной трудовой функции *«Оказание экстренной и кризисной психологической помощи субъектам образовательного процесса»* на первичном и специализированном уровнях и их закрепление за педагогами-психологами / психологами образовательных организаций и ППМС-центров.

4. Уровень сложности профессиональных задач педагогов-психологов / психологов ППМС-центров, психолого-педагогические особенности целевых групп детей и обучающихся, нуждающихся в такой помощи, ставят задачи четкого распределения трудовых функций, которые должен выполнять педагог-психолог / психолог ППМС-центра. Реализация данного положения возможна за счет включения в актуализированный профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» обобщенной трудовой функции *по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса в условиях ППМС-центров*. Должно быть предусмотрено описание требований к задачам психологической экспертизы программ и оценки психологической безопасности образовательной среды, консультированию по проблемам предотвращения случаев суицидов, профилактики буллинга, девиантного и противоправного поведения несовершеннолетних, профориентации обучающихся, имеющих ограничения в выборе профессионального пути, и др.

5. Работа с детьми с особыми образовательными потребностями в условиях инклюзивного образования, создание индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся с ОВЗ, а также составление адаптированных образовательных программ, командное взаимодействие по организации ресурсного обеспечения инклюзивной образовательной среды ставят задачу определения в качестве отдельной обобщенной трудовой функции в структуре актуализированного профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» *психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования*.

6. Работа педагога-психолога в дошкольном образовательном учреждении должна соответствовать федеральному государственному образовательному стандарту дошкольного образования и основываться на специфике работы педагога-психолога с детьми раннего возраста, дошкольного возраста, что ставит задачу включения в актуализированный проект профессионального стандарта обобщенной трудовой функции по *психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса в образовательных организациях дошкольного образования*.

7. В целях формирования действий специалистов, их умений и знаний по использованию современных цифровых технологий, платформ, инструментов и сервисов для оказания психологической помощи участникам образовательного процесса, а также психолого-педагогического и методического сопровождения реализации образовательных программ (*предлагается также ввести*) обсуждается вопрос о включении в профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» *трудовые функции, отражающие владение цифровыми компетенциями*.

В семи названных позициях представлены особенности актуализированной версии Профстандарта.

Направление 3. Совершенствование системы профессиональной подготовки педагогов-психологов (психологов в сфере образования) в современных условиях развития системы образования.

В самом общем виде новую стратегическую задачу подготовки специалистов (педагогов-психологов) можно обозначить как *формирование междисциплинарных компетенций специалистов, позволяющих им успешно работать в командах и оказывать необходимую помощь различным категориям обучающихся*. Ее решение, как показывает опыт работы ряда университетов и социально ориентированных НКО, в значительной мере достигается за счет освоения студентами метода выявления, оценки и применения лучших социальных (прежде всего, образовательных) практик, основанных на принципе доказательности.

При таком подходе *для полноценного решения обозначенной проблемы подготовки специалистов ключевыми становятся следующие меры*.

1. Анализ, выявление и оценка лучших педагогических технологий (лучших практик), обеспечивающих формирование межпрофессиональных компетенций у студентов, необходимых для эффективного взаимодействия при работе с различными категориями обучающихся, включение этих практик в систему профессиональной подготовки специалистов.

3. Создание Федерального реестра образовательных программ дополнительного профессионального образования для специалистов психологических служб в образовании.

3. Научно-методическое взаимодействие и сотрудничество в области стандартизации методов психологической диагностики и верификации коррекционно-развивающих и профилактических программ.

4. Создание платформы оценки / самооценки квалификации педагогов-психологов и системы методического сопровождения, а также конструктора программ ДПО на основе выявленных профессиональных дефицитов.

5. Формирование цифровой образовательной среды с доступом вузов к системе учебно-методических материалов, спецпрактикумов, симуляторов, визуальных лабораторий, библиотек видеокейсов.

6. Разработка и сопровождение внедрения системы добровольной сертификации квалификации педагогов-психологов.

7. Введение цифрового портфолио осваиваемых профессиональных компетенций для студентов и независимой оценки квалификации для выпускников (профессиональный / демонстрационный экзамен), системы наставничества и сопровождения молодых специалистов.

8. Целесообразно также предусмотреть масштабирование проекта «Психолого-педагогические классы», создание условий для приоритетного поступления на психолого-педагогическое направление подготовки высокомотивированных на профессиональную деятельность выпускников школ. Включение в перечень направлений Всероссийской олимпиады студентов «Я — профессионал» направления «Психолого-педагогическое образование».

Реализация комплекса обозначенных мер уже в ближайшее время позволит преодолеть недостаточный уровень квалификации большей части работающих педагогов-психологов, необходимый для решения сложных профессиональных задач, и в целом — снизить известный дефицит педагогов-психологов в системах образования значительного количества субъектов РФ.

Направление 4. Новое направление совершенствования работы Психологической службы — проектирование и запуск цифровой платформы Психологической службы образования.⁵

Цифровая платформа разрабатывается ФКЦ МГППУ совместно со специалистами Минпросвещения России в целях повышение доступности и качества психологической помощи участникам образовательных отношений.

Приоритетными задачами в рамках разработки архитектуры платформы определены следующие.

1. Оказание системы круглосуточной психологической помощи несовершеннолетним гражданам, их родителям (законным представителям) во всех субъектах РФ, включая:

- психологическое консультирование;
- психопросвещение;
- психопрофилактику;
- психокоррекцию.

2. Построение цифровой инфраструктуры психологической службы в системе образования, создающей возможность для:

- сетевого взаимодействие специалистов Службы;
- автоматизации процессов по ключевым направлениям деятельности педагога-психолога;
- выработки единых стандартов оказания психологической помощи и формирования цифровых реестров инструментария педагога-психолога;
- фиксации результатов психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений;
- мониторинга качества и доступности психологической помощи.

На данном этапе уже разработаны:

- личный профиль и кабинет педагога-психолога с ролью «Главный внештатный педагог-психолог»;

⁵ Во исполнение поручения Президента Российской Федерации от 30 сентября 2021 г. № Пр-1845 в 2022 году разработана Концепция и архитектура содержательной части Цифровой платформы, предназначеннной для оказания психологической помощи несовершеннолетним гражданам, их родителям (законным представителям).

- раздел консультирования и форма отчета педагога-психолога после аудио-, видеоконсультирования или чат-консультирования пользователя;
- алгоритмы подбора педагога-психолога с помощью настраиваемых фильтров: тип консультации (аудио, видео, чат), категории, спектр проблем, язык общения и другие;
- личные кабинеты пользователей, в которых имеется возможность работы с записями консультаций, результатами и рекомендациями;
- критерии и формы оценки удовлетворенности качеством оказанной психологической помощи для пользователей;
- критерии мониторинга качества и доступности оказания психологической помощи на платформе.

Кроме того:

- дополняются и разрабатываются инструкции пользователей платформы, а также регламент работы на платформе;
- разрабатывается контент-наполнение платформы как в текстовом, так и видеоформате, предоставляемые пользователю в зависимости от профиля — несовершеннолетние разных возрастных групп, родители (законные представители);
- формируется реестр профилактических и коррекционно-развивающих программ с доказанной эффективностью.

Сейчас идет подготовка к предварительным испытаниям программного обеспечения и его опытной эксплуатации. В опытной эксплуатации ЦП «Цифровой психолог» примут участие ППМС-центры в Тюменской области, Санкт-Петербурге, Челябинской области и Новосибирской области, Алтайском крае, Хабаровском крае. В ходе опытной эксплуатации планируется дальнейшее расширение функционала и наполнение платформы контентом.

Вместе с тем, очевидно, что остается немало вопросов, связанных с введением ЦП. Принципиальными являются:

- выработка этических норм оказания психологической помощи;
- формирование доверия населения к возможности получения высокопрофессиональной психологической помощи на цифровой платформе.

По понятным причинам эти вопросы должны стать предметом особого внимания и широкого обсуждения.

Заключение.

Несколько слов о значении главных внештатных педагогов-психологов в деле совершенствования Психологической службы образования, их роли в развитии самого профессионального сообщества: сейчас становится все более очевидно, что значение этого профессионального института в структуре Службы трудно переоценить.

Так, в рамках координации взаимодействия главных внештатных педагогов-психологов в системе образования Российской Федерации в 2023 году был проведен цикл стратегических сессий «О совершенствовании деятельности Психологической службы в системе образования Российской Федерации».

Достаточно только перечислить темы стратегических сессий, чтобы понять значимость тех проблем, решение которых взял на себя институт главных внештатных психологов. Это:

- «О системе экстренной психологической помощи: психологическая помощь в экстренной и кризисной ситуации», интернет-ресурс: <https://rospsy.ru/node/1780>
- «Об актуализации профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: новые задачи и компетенции», интернет-ресурс: <https://mgppu.ru/news/12245>
- «О межведомственном взаимодействии при оказании психологической помощи», интернет-ресурс: <https://rospsy.ru/node/1830>

4. «О современной модели психологической службы и совершенствовании деятельности ППМС-центров», интернет-ресурс: <https://rospsy.ru/node/1885>
5. «О создании в образовательной организации благоприятных условий обучения и развития детей с особыми образовательными потребностями», интернет-ресурс: <https://rospsy.ru/node/1893>
6. «О совершенствовании системы подготовки педагогов-психологов», интернет-ресурс: <https://rospsy.ru/node/1988>

Этот перечень не заканчивается и будет продолжен.

В целях совершенствования работы при участии главных внештатных педагогов-психологов в системе образования Российской Федерации только что разработан проект методических рекомендаций по вопросам организации деятельности главных внештатных педагогов-психологов в системе образования Российской Федерации. Его реализация позволит:

- привлекать кандидатуры главных внештатных педагогов-психологов в субъекте Российской Федерации из числа опытных и авторитетных специалистов, имеющих высокую мотивацию к созданию эффективной профессиональной психологической службы;
- определить возможность получения главным внештатным педагогом-психологом в субъекте Российской Федерации статуса советника на общественных началах руководителя органа исполнительной власти субъекта Российской Федерации, осуществляющего государственное управление в сфере образования, его включение в составы коллегиальных органов, создаваемых для организации межведомственного взаимодействия;
- формализовать требования к задачам главного внештатного педагога-психолога в субъекте Российской Федерации.

Такие меры, бесспорно, будут в целом способствовать эффективной работе Службы.

И еще несколько слов о Федерации психологов образования России.

В следующем году пройдет очередной съезд Федерации психологов образования России. Это — 20-летний юбилей. Сейчас это авторитетная профессиональная организация, которая объединяет психологов образования России (ФПОР). Осуществляет свою деятельность в соответствии с приоритетными направлениями развития Психологической службы в системе образования Российской Федерации. В нашей организации зарегистрированы и действуют региональные отделения на территории 56 субъектов Российской Федерации в 8 федеральных округах.

Объединение специалистов региональных отделений и экспертов общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» в работе по выявлению и независимой оценке лучших практик работы с трудностями детей в обучении, созданию инклюзивной образовательной среды, а также обоснованию методов психолого-педагогического сопровождения позволило

на федеральном уровне:

- организовать ежегодный конкурс лучших психолого-педагогических программ;
- создать реестр рекомендованных психолого-педагогических программ;
- обеспечить обсуждение и трансляцию полученных результатов в сетевом журнале «Вестник практической психологии образования» (включен в перечень ВАК);
- получить полномочия на проведение профессионально-общественной аккредитации образовательных программ;

на межрегиональном уровне такое объединение позволило организовать:

- разработку научно-образовательных продуктов методической направленности (для педагогов-психологов);
- экспертизу по верификации профилактических, коррекционно-развивающих и коррекционно-реабилитационных психолого-педагогических программ;
- стандартизацию диагностического инструментария специалистов психологических служб.

Федерация психологов образования России совместно со специалистами МГППУ и многими экспертами Психологической службы является инициатором и разработчиком первой и последней версий профстандарта «Педагог-психолог», 3 профстандартов социальной сферы, имеющих межведомственный характер (профстандарт «Психолог социальной сферы» утвержден в 2023 г.).

Приоритетные направления развития позволили Федерации выступить организацией, объединяющей профессиональное сообщество в решении задач в области развития службы практической психологии в системе образования. Среди значимых мероприятий важно отметить:

- участие в реализации Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года, в том числе проведение Всероссийского конкурса профессионального мастерства «Педагог-психолог России»;
- проведение Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде и ведение открытого реестра рекомендованных педагогических программ и технологий в образовательной среде по результатам конкурса;
- победа в конкурсах президентских грантов, грантов мэра Москвы, «Москва — добрый город» и осуществление проектов «Модель инновационной реабилитационно-образовательной среды: пространство возможностей», «Просветительский проект “Студент+”», «Экосистема детства: апробация системной модели профилактики социальных рисков в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».

Оценивая сегодня деятельность и перспективы развития Психологической службы образования, я хочу поблагодарить:

- своих коллег и соратников,
- Федерацию психологов образования России,
- Московский государственный психолого-педагогический университет,
- команду главных внештатных психологов,
- наших ближайших коллег — Российскую академию образования,
- Национальный медицинский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского Министерства здравоохранения Российской Федерации,
- Центр экстренной психологической помощи МЧС России,
- Агентство стратегических инициатив,
- общественную организацию «Союз охраны психического здоровья»
- и конечно, наш профильный департамент государственной политики в сфере защиты прав детей (Л.П. Фальковская).

Поблагодарить всех тех, кто укрепляет Психологическую службу системы образования и является сегодня реальной опорой ее деятельности, основой эффективной работы в непростой социальной ситуации — в условиях новых социальных рисков и вызовов.

В.В. Рубцов

доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, президент ФГБОУ ВО МГППУ, главный внештатный педагог-психолог Минпросвещения России, президент Федерации психологов образования России

О.И. Леонова

кандидат психологических наук, руководитель Научно-методического центра сопровождения педагогических работников на базе ФГБОУ ВО МГППУ, исполнительный директор Федерации психологов образования России

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

Психологическая служба на пути своего развития

Дубровина И.В.

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»);
Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ) г. Москва,
Российская Федерация

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

Статья посвящена обоснованию роли профессиональных съездов практических психологов в развитии психологической службы системы образования: в определении основного смысла и задач службы, основных направлений и способов деятельности практических психологов, их взаимодействия со всеми субъектами образовательного процесса, и пр. Уточняется содержание понятия «психологическое обеспечение или психологическая служба системы образования» как интегрального феномена, включающего взаимообусловленные аспекты: научный, прикладной, практический, организационно-управленческий. Цель статьи — привлечь внимание педагогов-психологов и сотрудничующих с ними учителей к постановке, обсуждению и решению на предстоящем в 2024 году съезде наиболее важных актуальных проблем современного непрерывного образования и его психологического обеспечения.

Ключевые слова: школа, обучение, воспитание, культура, психологическая служба системы образования, съезд психологов, профессиональная подготовка специалистов.

Для цитаты: Дубровина И.В. Психологическая служба на пути своего развития [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 1. С. 14–26. DOI:10.17759/bppe.2024210101

Psychological Service on the Way of Its Development

Irina V. Dubrovina

Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research; Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

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

The article is devoted to substantiating the role of professional congresses of practical psychologists in the development of the psychological service of the educational system: in determining the main meaning and tasks of the service, the main directions and methods of activity of practical psychologists, their interaction with all subjects of the educational process, etc. The content of the concept of "psychological support or psychological service of the education system" as an integral phenomenon, including interdependent aspects: scientific, applied, practical, organizational and managerial. The purpose of the article is to attract the attention of educational psychologists and teachers cooperating with them to the formulation, discussion and solution at the upcoming congress in 2024 of the most important current problems of modern lifelong education and its psychological support.

Keywords: school, training, education, culture, psychological service of the education system, congress of psychologists, professional training of specialists.

For citation: Dubrovina I.V. Psychological Service on the Way of Its Development. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 1, pp. 14–26. DOI:10.17759/bppe.2024210101 (In Russ.).

В текущем, 2024, году состоится юбилейный съезд практических психологов системы образования. Первый съезд был проведен 30 лет тому назад, в июне 1994 года, и имел решающее значение для утверждения в стране школьной психологической службы. С тех пор развитие практической психологии образования во многом определяется решениями ее профессиональных съездов.

Как известно, психологическая служба системы образования, или школьная психологическая служба, существовала и существует во многих странах, охватывая всю систему обучения и воспитания с дошкольного возраста до окончания школы, и имеет более чем вековую историю.

В нашей стране первые попытки практического использования психологии в обучении и воспитании детей возникли еще на рубеже XIX–XX веков и связаны с так называемой педологией, в основу которой был положен междисциплинарный подход к изучению целостного ребенка. Наиболее значительные работы этого направления проводились в Психологическом институте, первом в России научно-исследовательском и образовательном институте психологии, который был создан в 1912 году по инициативе и при самом активном участии Г.И. Челпанова [7].

Резкая критика педологии в печально известном Постановлении ЦК КПСС 1936 г. «О педагогических извращениях в системе наркомпросов» повлекла за собой отрицание всего положительного, что было сделано отечественными учеными, так или иначе связанными с педологией. А сделано было много.

Работы Л.С. Выготского и его сотрудников, ряд исследований М.Я. Басова, П.П. Блонского, А.Б. Залкинда, Н.А. Рыбникова, А.А. Смирнова заложили фундамент современного научного знания о психическом развитии ребенка. Так, например, для развития практической психологии как основы психологической службы системы образования большое значение имеют фундаментальные положения культурно-исторической теории Л.С. Выготского. Его идеи обосновывают оригинальные теоретические представления о психическом развитии ребенка и психолого-педагогических условиях этого развития. По существу, Л.С. Выготский в значительной степени предопределил развитие детской практической психологии. Его соратники, ученики и последователи развили, углубили и конкретизировали теоретические представления и догадки великого ученого. Действенность его идей доказана в непосредственной практической работе с детьми разного возраста.

Тенденциозное толкование постановления о педагогии, недостаточно дифференцированный подход ко всем исследованиям, называвшимся педагогическими, на многие годы затормозили развитие практической психологии образования. Затормозили, но не остановили. В конце 40-х годов прошлого века возобновился, а в 60-е годы весьма активизировался активный поиск путей практического участия психологов в решении насущных проблем системы образования.

Директор Психологического института А.А. Смирнов в своей деятельности руководствовался задачами, поставленными его учителем, создателем и первым директором института Г.И. Челпановым.

Главная из задач, сформулированных Г.И. Челпановым, — развитие психологии как фундаментальной науки, сохранение внутреннего единства психологии, основных принципов общей психологии для всех видов психологического исследования как условия существования самой науки [15].

В 1944 году Институт был переведен из системы МГУ в систему Академии педагогических наук и ориентирован на работу, имеющую прикладное значение в области образования. Возникла опасность — «соскользнуть» на популяризаторский курс, смягчить научные требования. А.А. Смирнов отстоял необходимость разработки в институте проблем общей психологии, сохранил тенденцию к объединению в институте разных направлений психологической науки при укреплении общей психологии «для удержания внутреннего единства психологии».

Считая вопрос о том, что может дать психологическая наука практике, важнейшим, А.А. Смирнов и его заместитель по науке Б.М. Теплов утверждали, что именно в недрах научной школы исследования приобретают свой позитивный смысл — как в развитии науки, так и практики. Б.М. Теплов подчеркивал, что в «жизнь» недопустимо идти «с пустыми руками»: в ту или иную область практики необходимо нести определенные достижения науки» [14, с. 310].

Академические исследования были направлены не только на решение научных проблем, но и ориентированы на использование их результатов в педагогической практике. Сотрудники Института вели экспериментальные исследования в домах ребенка, детских садах, интернатах, школах и др.

Большое внимание уделялось психолого-педагогическим, психолого-методическим работам разного жанра — монографиям, сборникам научных работ, брошюрам, рекомендациям, статьям, публикуемым в наиболее авторитетных в психологии и педагогике журналах, и пр.

А.А. Смирнов и Б.М. Теплов сумели сосредоточить в институте как уже известных, так и молодых талантливых психологов страны.

Н.А. Бернштейн, Д.Н. Богоявленский, Л.И. Божович, П.Я. Гальперин, Э.А. Голубева, Ф.Н. Гоноболин, Ф.Д. Горбов, К.М. Гуревич, В.В. Давыдов, Н.Ф. Добрынин, Н.И. Жинкин, А.В. Запорожец, Е.Н. Кабанова-Меллер, О.А. Конопкин, С.В. Кравков, В.А. Крутецкий, Т.В. Кудрявцев, Л.Н. Ланда, Н.С. Лейтес, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.К. Маркова, А.М. Матюшкин, Н.А. Менчинская, В.Д. Небылицын, Д.А. Ошанин, А.В. Петровский, И.В. Равич-Щерба, С.Л. Рубинштейн, Н.А. Рыбников, Л.С. Славина, А.А. Смирнов, М.В. Соколов, Б.М. Теплов, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская, П.М. Якобсон и др. не только развивали науку, но и заложили основы практической психологии в различных сферах человеческой деятельности.

Это позволило в весьма короткие сроки создать в стране уже в 80-е годы психологическую службу системы образования. Их работы по существу вскрывают глубинные психологические источники развития растущего и взрослеющего человека, помогают осмысливать острые и противоречивые проблемы современного образования, над решением которых бьются нынешние ученые, практические психологи, педагоги [7].

Последующие за А.А. Смирновым директора Психологического института академики В.В. Давыдов, А.М. Матюшкин, В.В. Рубцов продолжили реализацию идеи, заложенной Г.И. Челпановым, А.А. Смирновым, Б.М. Тепловым в основу деятельности института, — идеи соединения науки и практики. Поэтому не случайно Академия педагогических наук СССР по предложению ви-

це-президента Академии Ю.К. Бабанского поручила именно Психологическому институту (тогда — научно-исследовательский институт общей и педагогической психологии) проработать вопрос о психологическом обеспечении системы образования.

1981 год стал началом многолетнего (до 1988 г.) эксперимента, целью которого явилось изучение теоретических, методических и организационных проблем, связанных с психологическим обеспечением системы образования и введением в школу должности психолога. Необходимо было определить функции педагога-психолога, выяснить, какие именно стороны школьной жизни в наибольшей степени нуждаются в его помощи, выявить возможные формы работы, очертить границы его профессиональной компетенции, установить те профессиональные качества и умения, которыми он в первую очередь должен обладать. Разработать структуру и научно-методическое обеспечение школьной психологической службы для последующего внедрения ее в систему народного образования.

Одна из важных задач практической психологии образования, на которую ориентировались сотрудники Института, определена была В.В. Давыдовым. Суть этой задачи заключается в следующем: как сформировать целостную человеческую личность, как придать образовательно-воспитательному процессу наиболее точное, социально оправданное направление, обеспечивающее неотъемлемое право каждого ребенка на полноценное духовное развитие [5].

Психологи верили, что их приход в школу сможет стать гарантией в реализации права каждого ребенка на полноценное психическое и личностное развитие и уважение его формирующейся личностной индивидуальности. Психолог ничего не требует от ребенка, он стремится его понять и ему помочь, если тот испытывает какие-то затруднения, дискомфорт и пр. У психолога не может быть обид на ребенка, раздражительности. Он может быть недоволен только самим собой, если чувствует, что от взаимодействия с ним ребенку не становится лучше и легче.

По существу, приход психолога в школу положил начало смены принципиальных позиций системы образования: позиция требований по отношению к ребенку, стремлений сделать его таким, каким ему следует быть по мнению взрослых, меняется (к сожалению, очень медленно) на позицию принятия ребенка таким, какой он есть, стремление помочь ему жить и развиваться в соответствии с его индивидуальными возможностями и потребностями.

В становлении школьной психологической службы активно и творчески участвовали как психологи Москвы — А.Г. Асмолов, Ю.К. Бабанский, С.А. Беличева, Е.М. Борисова, К.М. Гуревич, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, Ю.М. Забродин, В.В. Зацепин, В.А. Иванников, В.Н. Касаткин, И.В. Кузнецова, А.И. Подольский, А.Г. Лидерс, Г.П. Логинова, В.С. Мухина, Н.В. Морозова, Н.Н. Обозов, В.Э. Пахальян, А.М. Прихожан, Е.С. Романова, В.В. Рубцов, Г.В. Семья, В.А. Сластенин, Е.О. Смирнова; Т.В. Снегирева, Н.Н. Толстых, И.М. Улановская, В.Г. Щур и др. Так и психологи других городов — Санкт Петербурга (В.М. Аллахвердов, А.А. Бодалев, Н.В. Кузьмина, В.В. Урбаневич, Л.М. Шипицына, Э.Г. Эйдемиллер); Перми (Б.А. Вяткин); Минска (Я.Л. Коломинский); Таллина (Х.Й. Лийметс, Ю.Л. Сыэрд); Воронежа (И.Ф. Мягков); Курска (А.С. Чернышев); Кургана (Р.В. Овчарова); Челябинска (Е.И. Долгова); Орска (В.П. Котюкова); Томска (Г.М. Залевский); Саха-Якутии (Л.И. Алексеева); Благовещенска (А.Ф. Шадура); Нижнего Новгорода (Е.Н. Волкова, У.Н. Ульянкова); Брянска (В.П. Быков, В.Н. Власов); Липецка (В.А. Гаевская); Калуги (Г.И. Лавецкий); Сыктывкара (А.Б. Суслов); Тамбова (Н.А. Коваль, Р.М. Куличенко); Ростова-на-Дону (В.А. Лабунская); Смоленска (С.П. Иванов); Пензы (И.П. Шахова, Л.М. Дубовский); Екатеринбурга (Б.Н. Алмазов); Обнинска (В.Г. Колесников); Красноярска (В.В. Новиков); Ярославля (М.А. Хуторная); Салехарда (В.Ю. Коробов); Уссурийска (Т.А. Гаврилова) и многие-многие другие [7].

Появляются многочисленные публикации, посвященные обсуждению теоретических проблем, чаще — анализу практического опыта использования психологии в практике образования.

Большое значение для развития представлений о целесообразности участия психологов в работе образовательных учреждений имели научно-практические мероприятия по проблемам

практической психологии: круглый стол, организованный журналом «Вопросы психологии» (1983); Всесоюзная конференция психологов в Таллинне (1983); I Всесоюзная конференция по вопросам психологической службы в СССР (Москва, Институт психологии АН СССР, 1984); выставка в одном из павильонов ВДНХ СССР «Психология — школе» (1985); Всесоюзная конференция «Научно-практические проблемы школьной психологической службы» (Москва, Психологический институт, 1987); и др.

В 1988 году вышло Постановление Государственного комитета СССР по образованию о введении ставки школьного психолога во все образовательные учреждения страны, что явилось правовой основой его деятельности. Сложилась интересная ситуация: не только педагогическая практика хочет заполучить к себе психологическую науку, не только психологическая наука готова идти навстречу практике, но появилось уже опосредованное лицо, заинтересованное в развитии того и другого, — школьный психолог. С этого момента служба энергично развивается почти во всех регионах, постепенно охватывает всю систему обучения и воспитания от дошкольного (детские сады, детские дома) возраста до ранней юности (школы, гимназии, колледжи и пр.), определяется ее структура.

Меняется и ее название — «психологическая служба образования», или «практическая психология образования». Возникла и становится массовой новая специальность — практический психолог образования (или педагог-психолог, школьный психолог). Его работа явилась новой формой общественно значимой профессиональной деятельности.

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

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

Общественное признание психологическая служба получила на I съезде практических психологов образования Российской Федерации. Он прошел в Москве в июне 1994 года, в Колонном зале Дома Союзов. На съезде присутствовало более 1500 делегатов, которые приехали из всех регионов страны. Инициаторы и организаторы съезда — Министерство образования РФ, Российская академия образования и Психологический институт РАО.

Съезд показал, что практические психологи начали осознавать самих себя полноправными специалистами, имеющими определенные профессиональные функции и средства деятельности, ясно понимающими свое место в образовательной системе. Выступающие на съезде подчеркивали, что многие сложности работы школьного психолога продиктованы, прежде всего, тем, что он начинает работать не в устоявшейся системе, а в атмосфере бесконечных инновационных процессов: в образование внедряются многочисленные инновационные программы, новые учебные предметы, учебники. Психологам вместе с педагогами важно понять: как во всем этом «инновационном водовороте» чувствуют себя дети? Как это сказывается не только на их интеллектуальном развитии, но и на их мироощущении, как определить, что они переживают во время учебной деятельности, как эта деятельность отражается на их здоровье и на их формирующейся личности?

Важно, что уже на первом съезде был поднят вопрос, который, собственно, не решен и в настоящее время: какая помощь и психологическая поддержка будет наиболее эффективной для полноценного развития ребенка, подростка? Быть может, школе нужна не столько помощь психо-

лога в том, чтобы «внедрить» учебную программу в сознание ребенка, сколько помочь ей, школе, не убивать живую душу ребенка, его естественную жажду познания, интерес к окружающему миру, стремление стать человеком уважаемым, нужным своим друзьям, родителям, стране, укреплять его чувство человеческого достоинства?

Выступающие обращали внимание на то, что необходимо более критично и тактично относиться к диагностическим обследованиям и интерпретации полученных данных, что психологическая диагностика помогает решению проблем, но не должна являться самоцелью деятельности психолога. Подчеркивали, что в основе практической психологии лежит обязательно изучение личности ребенка в его взаимодействии с окружающей средой, понимание того, что всякое развитие в настоящем базируется на прошлом развитии и имеет перспективу развития в будущем (Л.С. Выготский).

В решении съезда записано:

1) главная цель психологической службы — максимальное содействие созданию в школе социальной ситуации развития учащихся, ориентированной на их полноценное психическое и личностное развитие. Подразумевалось, что содействовать надо развитию всех психических сфер — интеллектуальной, эмоциональной, волевой, личностной, нравственной.

2) «Задача психолога в том, чтобы дать анализ тех процессов внутреннего развития, которые пробуждаются и вызываются к жизни школьным обучением и от которых зависит эффективность или неэффективность процесса школьного обучения» [1, с. 5].

29–30 марта 1995 года состоялась коллегия Министерства образования Российской Федерации, в решении которой был зафиксирован положительный факт создания службы практической психологии в системе образования. Было отмечено, что эта служба обусловливает гуманизацию всей системы образования, что службу надо развивать на всей территории страны и включить ее во все образовательные учреждения.

В октябре 1996 года в Перми состоялся второй съезд практических психологов образования, подготовленный сотрудниками психологического факультета Пермского государственного университета (отв. Б.А. Вяткин).

На съезд приехали делегаты из 70 регионов страны. В выступлениях делегатов было отмечено, что, несмотря на решения I съезда, перед психологами в школе чаще всего ставится задача повышения успеваемости, интеллектуального развития учеников, именно на это направлены все инновационные программы, вся система образования в целом. Это неудивительно. Образовательную систему, прежде всего, стало интересовать функциональное качество ребенка определенного возраста: готов ли он к усвоению той или иной учебной программы, к сдаче ЕГЭ. И гораздо меньше интересовать его эмоциональное состояние: разного рода переживания, мотивы учения, отношения и др. Между тем, Л.С. Выготский предупреждал: «Процесс освоения любых знаний должен пониматься как средство «вхождения» в культуру, ориентированную на развитие чувств, мыслей и созидаательных начал в человеке» [3, с. 24].

Наверное, тогда в системе образования и начало складываться понимание школьника не как растущего человека — ребенка, подростка, старшеклассника, мальчика, девочки, не как «личности на ранних стадиях ее развития» (В.В. Давыдов), а как обучающегося, готовящегося к сдаче ЕГЭ.

В выступлениях участников съезда были проанализированы запросы к ним педагогов, собственные профессиональные проблемы и трудности, причины удач и неудач, сомнений, разочарований и др. В решении съезда записано, что целью психологической службы системы образования, а следовательно, приоритетным направлением деятельности педагога-психолога является психологическое здоровье детей и школьников.

2003 год — Москва, III съезд практических психологов образования страны. Прошедший после предыдущего съезда период был временем энергичных поисков смысла своей деятельности, определения своих профессионально-личностных качеств, завоевания авторитета в системе об-

разования и в общественном мнении в целом. В выступлениях делегатов съезда прозвучало большое разнообразие в понимании ими задач и смысла своей профессиональной деятельности, форм и методов ее осуществления.

Это было связано, во-первых, с профессиональной подготовкой практических психологов, которая не была еще унифицирована, ее содержание и уровень отличались в зависимости от того, где и как проходит обучение, кто его реализует. Во-вторых, с уровнем общего развития психолога, с его осознанной включенностью в непростую, часто не совсем понятную современную общественную жизнь, многообразную культуру, этику и др. В-третьих — с пониманием психологом специфики образовательного учреждения, в котором он работает. Детский сад, общеобразовательная школа, лицей, гимназия, детский дом, интернат, различного вида медико-психологические центры — имеют свою специфику и предъявляют особые требования к деятельности практического психолога. В-четвертых — с тем, насколько благополучна его собственная жизнь: присутствуют ли в ней любовь, взаимопонимание с близкими людьми, приемлемая материальная обеспеченность, необходимая бытовая обустроенност и пр. С психолога многое спрашивается, но сам он во многом беззащитен: это касалось, да и сейчас касается как материального, так и его правового обеспечения.

На основе обсуждения важных для развития психологической службы проблем были приняты решения съезда.

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

2. Обращено внимание на то, что дальнейшее развитие психологической службы, как и системы образования в целом, требует большего взаимодействия с психологической и общей культурой при рассмотрении всех ее компонентов и при подготовке специалистов для работы в образовательном учреждении. Об этом же писал в это время В.П. Зинченко: «Ценности образования должны соответствовать общечеловеческим ценностям. ...Не нужно спешить с их «выработкой» применительно к каждой власти, к каждой новой реформе образования или к очередному этапу реализации старой. Опыт показывает, что все реформы сиюминутны, а ценности вечны» [9, с. 1].

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

3. Подчеркнута своевременность создания в 1997 году в Москве психолого-педагогического института (ректор — В.В. Рубцов), ориентированного на подготовку кадров профессиональных психологов для разных звеньев образования на основе взаимодействия научно-практической психологии и научно-практической педагогики, что позволит более эффективно влиять на процесс психологического обеспечения системы образования.

4. Основное значение III съезда практических психологов в том, что на нем было принято решение о создании Общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» — структурном неформальном объединении специалистов. Почему это было важно? Несмотря на различные условия жизни и работы, на индивидуальные личностные особенности специалистов, профессия педагога-психолога включает общие существенные феномены: профессиональные смыслы, культурные ценности, актуальные задачи, основные виды деятельности и способы их реализации. Федерация психологов образования России и создавалась с целью научно-методического обоснования и развития этих феноменов, которые определяют уро-

вень профессионализма реальной практической работы конкретного психолога в конкретном месте и в контексте конкретных жизненных обстоятельств.

С этого времени начинается новый этап в поступательном развитии психологической службы системы образования страны. Этот этап проходит в непростых условиях быстро меняющегося социо-культурного мира, внедрения инновационных подходов в системе образования, ее цифровизации, «восстановления в правах» воспитания как неотъемлемой составляющей феномена «образование» и пр.

С каждым годом актуализируются все новые проблемы и задачи, решение которых предполагает поиск новых подходов к научно-практическому и кадровому психологическому обеспечению образовательного процесса. В решении этих проблем и проблем перспективного развития службы большая роль принадлежит всероссийским съездам педагогов-психологов. В преддверии предстоящего съезда следует заранее продумать наиболее существенные вопросы, требующие всероссийского обсуждения.

На что, например, хотелось бы обратить внимание.

1. Один психолог (или два-три психолога) не может отвечать за все возникающие проблемы в школе. Психологическая служба, ориентированная на психологическое обеспечение образовательного процесса, — интегральный феномен [6, с. 158–160]. Он включает в себя научный аспект и полностью от него зависящие аспекты — прикладной, практический и организационно-управленческий.

2. Научные основы являются фундаментом практики: «...Если не будет сосредоточено самое пристальное внимание на повышении научного уровня психологических исследований, то психология никогда не сможет играть действенную роль в решении практических задач, стоящих перед нашим обществом» [14, с. 317].

Необходимо больше внимания уделять научному аспекту, например:

- изучению закономерностей психического и личностного развития, процессов социализации и самоопределения современного растущего человека, взросление и становление личности которого происходят в условиях мало изученной и не всегда понятной транзитивной реальности, виртуального мира, форсированного технологического процесса и глобальных информационных инноваций, изучению новых социальных и образовательных условий, в которых совершается это развитие на всех возрастных этапах;
- разработке новых, современных научно обоснованных диагностических методик и программ, в основе которых — целостное изучение личности ребенка в его взаимодействии с окружающей средой;
- можно вспомнить о весьма позитивном опыте совместной работы сотрудников разных институтов АПН СССР (психологов, педагогов, физиологов, методистов) при изучении наиболее актуальных проблем образования 90-х гг. прошлого века: готовность детей к школе, учебная перегрузка и пути ее минимизации, семейное воспитание и подготовка молодежи к семейной жизни и т. д. В результате комплексного исследования формируется новое знание о ребенке и особенностях его развития в современных социокультурных условиях. Это «новое» имеет свое содержание, динамику и законы развития, которые требуют своего собственного изучения [8];
- попытаться решить актуальнейшую сейчас задачу, сформулированную еще Л.С. Выготским и до сих пор не решенную: «... педагогическая психология должна научить нас, как овладеть воспитанием, опираясь на его же собственные законы» [2, с. 87]. Определить, что составляет основу такого воспитания, которое позволит и в цифровую эпоху сохранить человека как человека, как представителя рода человеческого. Несомненное значение в связи с этим имеет изучение многоаспектного феномена «психологическое здоровье личности» — психологическое свойство развитой личности, которое связано с психическим и нравственным

развитием человека, определяет его позитивное взаимодействие с людьми и миром; компоненты которого — психическое здоровье, психологическая грамотность, психологическая культура и психологическое благополучие личности — зарождаются, развиваются и укрепляются в таких социальных институтах, как семья, детский сад, школа, вуз, и имеют свои особенности на каждом этапе онтогенеза;

- обосновать научное содержание понятия «культурная образовательная среда» и разработать способы, методы реализации такой среды в условиях современного образования. И др.

3. Прикладной аспект службы предполагает психологическое обеспечение процесса обучения и воспитания, понимание и использование (в сотрудничестве с психологами или самостоятельно) новейших психологических знаний всеми работниками системы образования — воспитателями, учителями, методистами, дидактами, авторами учебно-воспитательных программ и учебников, руководителями учебных учреждений и всей системой непрерывного образования и др.

Взаимодействие педагогической практики и психологии происходит на основе серьезной проработки работниками образования психологических идей в контексте создания собственных педагогических приемов, методов, концепций и пр.

Развитие прикладного аспекта практической психологии в значительной степени обеспечивает эффективность сотрудничества педагога-психолога со всеми субъектами образовательного процесса.

4. Практический аспект службы реализуют педагоги-психологи, работающие в различных образовательных учреждениях. Успех их деятельности в значительной степени зависит от позитивного взаимодействия с учителями-предметниками, классными руководителями, социальными работниками, родителями учащихся. Доверие и уважение друг другу, взаимодополняемость профессиональных позиций и знаний в подходе к ученику, взаимная заинтересованность в успешности деятельности, их тесное сотрудничество на всех стадиях работы и с отдельными детьми, и с детскими коллективами является необходимым условием эффективной работы образовательного учреждения, «наполняет» его культурной атмосферой. Культурное взаимодействие взрослых вводит школьников в психологическую культуру человеческих отношений. Реализация такого взаимодействия, развитие у учителя, психолога, родителя потребности в сотрудничестве в большой степени зависит от директора школы и его заместителей, от их профессионализма, культуры, от их способностей и желания создать из представителей разных специальностей и социального статуса коллектив единомышленников. «Роль директора школы как организатора педагогического коллектива неизмеримо повышается, если учителя видят в его труде пример высокой педагогической культуры...» [13, с. 5].

5. Организационно-управленческий аспект предполагает создание структуры психологической службы образования и системы управления подразделениями этой структуры. При этом важно понимание того, что любые управленческие решения в отношении деятельности как службы в целом, так и ее отдельных направлений должны быть согласованы с научным руководством психологической службы (районным, городским и пр.) и обсуждены на президиуме Федерации практических психологов.

Сотрудникам органов управления образованием следует считаться с профессиональным мнением психологов. Например, психолог должен иметь больше свободы в выборе направлений и методов работы. Конечно, задачи, стоящие перед педагогом-психологом, — общие для всей психологической службы, но время и способы решения их не могут быть одинаковыми, стандартными. Психолог должен понимать проблемы, сосредоточенные именно в данном учреждении (возрастные, социальные, образовательные, национальные, межкультурные, межличностные и др.), и строить свою работу в соответствии с этим пониманием. Только при учете всех особенностей образовательного учреждения и внимательном отношении к индивидуальным особенностям субъектов образовательного процесса можно предвидеть и на этом основании определять соци-

альную ситуацию развития детей и школьников и тем самым оказывать влияние на укрепление их психологического здоровья.

«Предвидение, — писал Б.М. Теплов, — результат глубокого проникновения в обстановку и постижения главного в ней, решающего, того, что определяет ход событий» [14, с. 274]. По существу, предвидение составляет основу психопрофилактической деятельности психолога, но к такой деятельности его надо очень серьезно готовить.

Вузовское образование обеспечивает объективную основу будущей профессиональной деятельности студента, но недостаточное внимание уделяет его субъективной готовности к ее выполнению. Психологическое обеспечение непрерывного образования в его полном объеме, включающем и обучение, и воспитание, требует более высокой профессионально-личностной подготовки студентов педагогических вузов. Обратим внимание на несколько моментов.

В годы учебы должна закладываться основа не только профессиональных знаний и умений студентов, но, прежде всего, основа их профессионального сознания — этическое осмысление каждого шага своей профессиональной деятельности, каждого момента общения с коллегами, детьми, их родителями. В.А. Пономаренко справедливо замечает, что духовная культура входит в структуру психологического образа профессионала, регулирует уровень самосознания, саморазвития, нравственной ответственности и самосовершенствования [10].

Нередко в учебном процессе четко не обоснованы понятия «профессиональная (психологическая, педагогическая), культура специалиста» и «психологическая культура личности специалиста». Профессиональная культура и психологическая культура личности — не синонимы, это два разных феномена. И важно, чтобы в профессиональной деятельности человека они взаимодействовали. Недостатки такого взаимодействия проявляются в неразвитой потребности и неумении учителей и педагогов-психологов устанавливать культурные отношения и друг с другом, и с родителями учащихся как с партнерами по решению вопросов развития, обучения, воспитания.

Следует уделять внимание не только интеллектуальному, но и эмоциональному развитию студентов. Это и есть гуманистическая ориентация образования на развитие культурной личности будущего специалиста. Л.С. Выготский подчеркивал, что «эмоции не менее важный агент, чем мысль», и «вхождение в культуру» во многом связывал с эмоциональным развитием человека, предупреждал об опасности «эмоционального невежества» [4, с. 142]. Тонкость и богатство эмоциональной сферы специалиста позволяют ему воспринимать и понимать чувства и переживания детей, подростков, откликаться на них, пробуждать добрые чувства учеников друг к другу на всех ступенях школьного обучения.

Достаточно высокий уровень интеллектуального и эмоционального развития предполагает понимание и уважение учителем, педагогом-психологом уникальности, сложности и ценности человека как такового (вне зависимости от возраста и статуса), его жизни, его внутреннего мира. Они обладают способностью «видеть» ребенка — уметь различать даже в некоторых отрицательных проявлениях детской активности те возможные достоинства, которые при внимательном подходе могут в дальнейшем показать позитивные результаты; согласны с мыслью Л.С. Выготского, что задача всякого творческого воспитания во всех нормальных случаях должна исходить из наличия величайших творческих возможностей человеческого существа и таким образом направлять свои воспитательные воздействия, чтобы развить и воспитать эти возможности [2].

Важно сформировать понимание и научить студентов уважать и принимать индивидуальность ученика и, исходя из этого, находить и укреплять его позитивные личностные особенности, интересы, развивать способности. Формирующаяся личность не может рассматриваться вне развития способностей. С.Л. Рубинштейн замечал, что для ребенка нет ничего естественнее, как развиваться, формироваться, становиться тем, что он есть, в процессе обучения и воспитания [11, с. 220].

В любом образовательном учреждении необходимо создание условий, при которых каждый школьник мог бы почувствовать себя способным хотя бы в одной из многочисленных сфер человеческой деятельности. Б.М. Теплов подчеркивал, что способности существуют только в развитии. А развитие осуществляется не иначе, как в процессе той или иной деятельности. «Отсюда следует, что способность не может возникнуть вне соответствующей конкретной деятельности. И дело не в том, что способности проявляются в деятельности, а в том, что они создаются в этой деятельности ... Достаточно усовершенствовать методы воспитания и обучения, чтобы «пределы» развития способностей немедленно повысились» [14, с. 20, 29]. Потому студентам следует осознавать, что задачей учителей, педагогов-психологов является не столько поиск, ну, хотя бы, не только поиск одаренных детей, которые станут со временем «элитой общества» и спасут наше отчество от бескультурья. Понимать, что лишь высокий уровень реализации творческого культурного потенциала общего массового среднего образования для всех граждан страны создает условия для сохранения и развития культуры и многоаспектного творчества.

Психолог может работать в школе не только педагогом-психологом, но и учителем психологии. Конечно, преподавание психологии в школе ни в коей мере не заменяет работу педагога-психолога. Это лишь еще одно направление взаимодействия психологии и педагогики в системе современного образования. И многие психологи в той или иной форме пытаются приобщить учеников к познанию психологии человека. Следует студентов готовить и к этому виду деятельности.

Проблема преподавания психологии в школе не нова. Необходимость преподавания психологии в школе признавали крупнейшие психологи и педагоги (П.П. Блонский, К.Н. Корнилов, А.П. Нечаев, В.А. Сухомлинский, Б.М. Теплов, Г.А. Фортунатов, Г.И. Челпанов и др.). В.А. Сухомлинский, например, удивлялся: «Странно и непонятно, почему во время утверждения личности школа не дает человеку никаких знаний о нем, о человеке — в частности, о том специфическом, что возносит человека над миром живого: о человеческой психике, мышлении и сознании, об эмоциональной, эстетической, волевой и творческой сфере духовной жизни. Тот факт, что человек, по существу, ничего не знает о себе, часто бывает источником большой беды, за которую обществу приходится дорого расплачиваться. Физическая, моральная, эстетическая культура немыслима без психической культуры» [13, с. 108]. Сейчас эта проблема особенно актуальна: создается впечатление, что обществу робот интереснее, чем живой, да еще только растущий человек.

Целью психологического образования в школе можно считать овладение школьниками основами психологической культуры личности, которая предполагает развитие психологической готовности молодого человека к полноценному и позитивному взаимодействию с миром природы, миром людей, миром культуры, с собственным внутренним миром. Психология как учебный предмет может в какой-то степени рассматриваться как «зона ближайшего развития» личности школьника. Знания психологии человека нужны каждому выпускнику школы, какую бы специальность он себе ни выбрал.

В заключение еще раз отметим, что за состояние психологической службы в системе образования несут ответственность не только сами педагоги-психологи, но и:

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

Всероссийский съезд дает возможность услышать, обсудить мнения, мысли, предложения психологов, работающих на всем огромном пространстве страны, о состоянии и перспективах развития, как психологического обеспечения системы образования, так и работы педагога-психолога. Готовимся к съезду!

Литература

1. *Выготская Г.Л.* Доклад на конференции Международной ассоциации школьных психологов (г. Данди, Шотландия. Июль 1955) // Детский практический психолог. 1996. № 1-2. С. 5–8.
2. *Выготский Л.С.* Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991, 1996.
3. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4: Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
5. *Давыдов В.В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
6. *Дубровина И.В.* Глава 15. Научное и практико-ориентированное сотрудничество педагога-психолога и учителя // Педагог в контексте личностного и профессионального развития: реальность и перспективы: Коллективная монография / Под ред. Л.М. Митиной. М.; Самара: Бахрах-М, 2022. С. 155–165.
7. *Дубровина И.В.* Предыстория развития школьной психологической службы. К 110-летию Психологического института РАО [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 1. С. 18–33. doi:10.17759/bppe.2022190102
8. *Дубровина И.В.* Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. М.: Педагогика, 1991.
9. *Зинченко В.П.* Психологические основы педагогики. М.: Гардарики, 2002.
10. *Пономаренко В.А.* Нравственное небо. М., 2010.
11. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир // Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1976.
12. *Рубцов В.В.* К 100-летию Психологического института им. Л.Г. Щукиной. Психологический институт Российской академии образования: история и современность [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2012. Том 9. № 4. С. 14–21. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n4/Rubtsov (дата обращения: 01.02.2024)
13. *Сухомлинский В.А.* Рождение гражданина. М.: Молодая гвардия, 1971.
14. *Теплов Б.М.* Избранные труды: В 2 т. Т. 1. М.: Педагогика, 1985.
15. *Челпанов Г.И.* Психология. Философия. Образование. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 1999. 520 с.

References

1. Vygotskaya G.L. Doklad na konferentsii Mezhdunarodnoi assotsiatsii shkol'nykh psikhologov (g. Dandi, Shotlandiya. Iyul' 1955). *Detskii prakticheskii psikholog = Detskii Prakticheskii Psikholog*, 1996, no. 1-2, pp. 5–8. (In Russ.).
2. Vygotsky L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya. Moscow: Pedagogika, 1991, 1996. (In Russ.).
3. Vygotsky L.S. Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 3: Problemy razvitiya psikhiki. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p. (In Russ.).
4. Vygotsky L.S. Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 4: Detskaya psikhologiya. Moscow: Pedagogika, 1984. 432 p. (In Russ.).
5. Davyдов V.V. Problemy razvivayushchego obucheniya. Moscow, 1986. (In Russ.).
6. Dubrovina I.V. Glava 15. Nauchnoe i praktiko-orientirovannoe sotrudnichestvo pedagoga-psikhologa i uchitelya [Teacher and psychologist — ways to professional cooperation]. In Mitina L.M. (ed.). *Pedagog v kontekste lichnostnogo i professional'nogo razvitiya: real'nost' i perspekti-vy: Kollektivnaya monografiya*. Moscow; Samara: Bakhrakh-M, 2022, pp. 155–165. (In Russ.).
7. Dubrovina I.V. Predystoriya razvitiya shkol'noi psikhologicheskoi sluzhby. K 110-letiyu Psichologicheskogo instituta RAO [Background of the Development of the School Psychological Service (to the 110th Anniversary of the Institute of Psychology of the Russian Academy of Education)]. Moscow: Psichologicheskii institut RAO, 2022. 128 p. (In Russ.).

- sary of the RAE Psychological Institute)] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* = *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 18–33. doi:10.17759/bppe.2022190102 (In Russ.).
- 8. Dubrovina I.V. *Shkol'naya psikhologicheskaya sluzhba: voprosy teorii i praktiki*. Moscow: Pedagogika, 1991. (In Russ.).
 - 9. Zinchenko V.P. *Psikhologicheskie osnovy pedagogiki*. Moscow: Gardariki, 2002. (In Russ.).
 - 10. Ponomarenko V.A. *Nravstvennoe nebo*. Moscow, 2010. (In Russ.).
 - 11. Rubinshtein S.L. *Chelovek i mir*. In Rubinshtein S.L. *Problemy obshchei psikhologii*. Moscow: Pedagogika, 1976. (In Russ.).
 - 12. Rubtsov V.V. *K 100-letiyu Psikhologicheskogo instituta im. L.G. Shchukinoi. Psikhologicheskii institut Rossiiskoi akademii obrazovaniya: istoriya i sovremennost'* [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* = *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2012. Vol. 9, no. 4, pp. 14–21. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2012_n4/Rubtsov (Accessed 01.02.2024). (In Russ.).
 - 13. Sukhomlinskii V.A. *Rozhdenie grazhdanina*. Moscow: Molodaya gvardiya, 1971. (In Russ.).
 - 14. Teplov B.M. *Izbrannye trudy: V 2 t. T. 1*. Moscow: Pedagogika, 1985. (In Russ.).
 - 15. Chelpanov G.I. *Psikhologiya. Filosofiya. Obrazovanie*. Moscow: MPSI Publ.; Voronezh: MODEK, 1999. 520 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Дубровина Ирина Владимировна

доктор психологических наук, профессор, действительный член РАО, главный научный сотрудник, лаборатория научных основ детской практической психологии, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ «ФНЦ ПМИ»); профессор, кафедра «Педагогическая психология» имени профессора В.А. Гуружапова, факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2484-6073>, e-mail: iv.dubrovina@yandex.ru

Information about the authors

Irina V. Dubrovina

Doctor of Psychology, Professor, Full Member of the Russian Academy of Education, Chief Researcher, Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology, Federal Scientific Center of Psychological and Multidisciplinary Research; Professor, Department of Pedagogical Psychology n.a. Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2484-6073>, e-mail: iv.dubrovina@yandex.ru

Получена 08.02.2024

Received 08.02.2024

Принята в печать 10.03.2024

Accepted 10.03.2024

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

Актуальные вопросы внедрения психолого-педагогических программ и технологий в образовательную среду

Романова Е.С.

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

В статье проводится анализ реальной практики разработки психолого-педагогических программ для Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде — 2023. Проводится всесторонняя оценка полноты выполнения конкурсными программами требований к ним в соответствии с положением о конкурсе. Выявлены типичные дефициты и недочеты, проявляющиеся в ходе подготовки и реализации программ, определены факторы, повлиявшие на неполное соответствие программ заданным требованиям. Представлены аналитические материалы имеющихся расхождений и предложения по научно-методическому развитию новых разработок психолого-педагогических программ. Реализацию этой сложной задачи взяла на себя Федерация психологов образования России, объединяющая психологические коллективы всех регионов Российской Федерации. Накопленный опыт такой работы позволяет сформулировать требования к разработке и внедрению психолого-педагогических программ и технологий в образовательную среду.

Ключевые слова: психолого-педагогические программы, психологические задачи, диагностические методики, Федерация психологов образования России, всероссийский конкурс.

Для цитаты: Романова Е.С. Актуальные вопросы внедрения психолого-педагогических программ и технологий в образовательную среду [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 1. С. 27–33. DOI:10.17759/bppe.2024210102

Current Issues of Introducing Psychological and Pedagogical Programs and Technologies into the Educational Environment

Evgenia S. Romanova

Moscow City University, Moscow, Russia

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

The article analyzes the actual practice of developing psychological and pedagogical programs for the All-Russian Competition of the Best Psychological and Pedagogical Programs and Technologies in the Educational Environment — 2023. A comprehensive assessment is carried out of the completeness of the competitive programs' fulfillment of the requirements for them in accordance with the regulations on the competition. Typical deficiencies and shortcomings that appear during the preparation and implementation of programs have been identified, and factors that have influenced the programs' incomplete compliance with the specified requirements have been identified. Analytical materials of existing discrepancies are presented and proposals for the scientific and methodological development of new developments of psychological and pedagogical programs are presented. The implementation of this complex task was undertaken by the Federation of Psychologists of Education of Russia, which unites psychological groups from all regions of the Russian Federation. The accumulated experience of such work allows us to formulate requirements for the development and implementation of psychological and pedagogical programs and technologies in the educational environment.

Keywords: psychological and pedagogical programs, psychological tasks, diagnostic techniques, Federation of Psychologists of Education of Russia, All-Russian competition.

For citation: Romanova E.S. Current Issues of Introducing Psychological and Pedagogical Programs and Technologies into the Educational Environment. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 1, pp. 27–33. DOI:10.17759/bppe.2024210102 (In Russ.).

В настоящее время открыт вопрос разработки новых научно-методических подходов к внедрению актуальных практик психолого-педагогической работы с детьми и молодежью. Данная работа не может быть решена разработкой отдельных технологий и программ для преодоления проблем частных групп школьников, испытывающих трудности в обучении и развитии и имеющих отклонения в поведении. Нормативно-правовая база такой работы предопределяет участие разных профильных организаций помимо школы, создание специализированных консилиумов. Работа в школах организуется в соответствии с этими нормативными документами. Данной организационной структуре должна соответствовать комплексная психолого-педагогическая работа со всеми школьниками со специализацией по отдельным направлениям.

Федерация психологов образования России успешно реализует свои цели и задачи в течение 20 лет. Федерация имеет свои отделения во всех регионах Российской Федерации. Деятельность Федерации направлена на развитие практической психологии образования, поиск путей

эффективного приложения знаний и опыта современной психологической науки к решению задач современного образования; наиболее полной реализации творческого потенциала психологов образования России.

На современном этапе одним из основных направлений деятельности Федерации является реализация Концепции развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 года,твержденной Минпросвещения России 20 мая 2022 г. № СК-7/07вн [2].

Практика работы психологической службы предусматривает в своей основе оказание комплексной многопрофильной психолого-педагогической и медико-социально-правовой помощи всем участникам образовательного процесса, а также повышение уровня психологической культуры и психологической компетентности всех участников образовательного процесса. Эта работа включает следующие психологические задачи:

- прогнозирование и профилактика социальных рисков в системе образования;
- психологическое проектирование, экспертиза и мониторинг условий и результатов образовательной деятельности;
- осуществление фундаментальных и прикладных исследований в области психологии образования, других направлений психологической науки, востребованных для решения задач образования;
- разработка, валидизация, стандартизация психологических методик, технологий, инструментария для диагностической, коррекционной, развивающей, профилактической, просветительской деятельности педагога-психолога, психолога образовательного учреждения.

Потенциал Федерации в этом направлении в полной мере раскрывается при проведении в течение ряда лет Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде. Участники конкурса выдвигают апробированные психолого-педагогические программы и технологии с научно обоснованной, эмпирически подтвержденной эффективностью и доказательной базой, соответствующие требованиям современной образовательной практики.

Данные исходные условия и требования к психолого-педагогическим программам и технологиям с учетом генеральной цели Федерации психологов образования России рассматривались нами как критериальная основа для оценки поступивших на конкурс 2023 года программ и обсуждения направлений совершенствования этой работы.

Основным вектором этого обсуждения являются вопросы внедрения программ-победителей этого и предыдущих конкурсов.

Первый аспект анализа связан с номинациями конкурса.

«Конкурс проводится по 6 номинациям. Представим их основную направленность:

Номинация 1. Профилактические психолого-педагогические программы — программы, направленные на предупреждение психологических трудностей в развитии и социальной адаптации, психологического неблагополучия обучающихся и воспитанников, развитие личностных ресурсов, системы убеждений и ценностно-смысловых установок, повышение психологической защищенности;

Номинация 2. Программы психологической коррекции поведения и нарушений в развитии обучающихся — программы коррекции развития обучающихся, обеспечивающие развитие у них навыков неконфликтного взаимодействия, эмпатии, формирование новых жизненных установок и системы ценностных ориентаций; коррекции эмоциональной сферы личности, деструктивных форм поведения и обучение новым способам взаимодействия;

Номинация 3. Программы коррекционно-развивающей работы — программы, направленные на создание специальных образовательных условий и психологического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ);

Номинация 4. Развивающие психолого-педагогические программы — программы, направленные на раскрытие внутренних (когнитивных, аффективных, регулятивных) ресурсов обучающихся, нуждающихся в особом внимании в связи с высоким риском уязвимости;

Номинация 5. Образовательные (просветительские) психолого-педагогические программы — программы, обеспечивающие просвещение населения, повышение уровня психологической культуры и психологической компетентности обучающихся, воспитанников, их родителей (законных представителей), педагогов;

Номинация 6. Программы работы психолога с педагогическими коллективами и педагогами, которые направлены на повышение психологической компетентности педагогических коллективов» [3].

Анализ по этому направлению показывает, что номинации 1, 2 и 4 — это взаимодополняющие технологии комплексной, непрерывной работы с обучающимися разных категорий и прежде всего со школьниками «группы риска», для которых характерны разные формы асоциального поведения, склонность к агрессивности, склонность к зависимому поведению.

На современном этапе взаимоотношения школьников в образовательной организации и за ее пределами характеризуются большим разнообразием форм поведения. В сознании детей и подростков может сужаться диапазон возможных и главенствующих социальных правил выстраивания своего поведения в индивидуальных контактах и в коллективе. Обостренная реакция школьников на попытки ограничить их эгоистические устремления реализуется в первую очередь в демонстрации агрессивного поведения из-за отсутствия должного социального и гражданского развития школьников. Наблюдается рост числа школьников, ярко и недвусмысленно демонстрирующих асоциальные формы поведения, при этом отсутствует надежная практика эффективной педагогической работы с этими школьниками.

Анализ существующей практики реализации профилактических мероприятий в отношении агрессивных проявлений школьников показывает наличие диспропорций в работе со школьниками по уже свершившимся фактам агрессии и работе, направленной на раннее выявление школьников, по разным причинам накапливающих у себя потенциал агрессии — как действенного инструмента, который направлен на реализацию своих складывающихся форм амбиций. Которые, в свою очередь, реализуются в желании преодолеть возможные препятствия на своем жизненном пути.

Эта работа неизбежно требует расширения практики активной апробации и внедрения наиболее информативных и эффективных новых средств диагностики, педагогического сопровождения, консультаций и других профилактических мероприятий. Воспитательной и образовательной задачей школы становится задача обеспечения такого развития школьника, которое поможет ему с позиций своих будущих профессиональных интересов и возможностей реализовывать свои права и интересы с учетом прав и интересов других членов общества.

Данная ситуация находится под пристальным вниманием общественности и педагогического сообщества и требует реализации в системе образования более активных и комплексных психологических и педагогических задач. Речь идет о разработке новых технологий сотрудничества организаций, уполномоченных заниматься этой проблемой, с общественными и частными структурами. Такая деятельность предусматривает разработку совместных протоколов организации работ с детьми «группы риска», выработку взаимодополняющих мониторинговых показателей по личностному и социальному развитию конкретного школьника, построению социологически выверенных критериев «нормы» в поведении школьника.

В школах накоплен большой эмпирический опыт педагогической и психологической профилактики детей со склонностью к агрессии. Это касается ситуаций индивидуальной работы со школьниками с очень разными природными и благоприобретенными личностными качествами, в разных по глубине и серьезности конфликтных ситуациях, с разной степенью стремления школьников к преодолению своего негативизма или, наоборот, переводу его в более устойчивые и действенные формы, обусловленные не только своими личностными установками, но и установками определенных социальных групп. Этот богатый опыт образовательных организаций мог бы быть актуализирован на уровне предложений на конкурс (с редакцией номинаций конкурса).

В контексте сказанного разработка новых психолого-педагогических программ должна опираться на два основополагающих принципа.

А. Психолого-педагогическое сопровождение детей и молодежи должно начинаться для всех школьников с первых классов и проводиться до окончания образовательного учреждения. На начальных этапах этой работы на основе общей диагностической работы выявляются дети, которые в дальнейшем могут составить «группу риска». Информация об особенностях этих детей должна обогащаться данными при исследованиях на следующих возрастных этапах [2].

Б. Эффективность диагностической работы, дающая возможность проводить профилактические и коррекционные мероприятия, может быть достигнута на основе практики оценки отклонений в развитии школьника по сравнению со среднестатистическими данными нормотипичной группы школьников по заданному набору показателей личностного и социального развития школьников для каждого возрастного периода. Данная работа предполагает постоянную накопительную практику оценки личностного потенциала всех школьников. Также эта работа — ради обеспечения статистической надежности нормативных показателей сформированности личностных качеств школьников — должна выходить за рамки конкретной образовательной организации. Это, в свою очередь, повлияет на организационную структуру новых программ психолого-педагогической работы со школьниками и, возможно, на выдвижение новых номинаций для Всероссийского конкурса.

Второй аспект анализа связан с конкретизацией требований к психолого-педагогической программе, представляемой на Всероссийский конкурс лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде. Психолого-педагогическая программа (технология) включает (сокращенно):

- сведения о направленности программы;
- целевую аудиторию;
- указание проблем, на решение которых направлена программа;
- цели и задачи программы;
- длительность реализации программы;
- методическое обеспечение программы;
- измеряемые показатели и критерии оценки;
- ожидаемые результаты реализации программы;
- описание используемых методик, технологий;
- сведения о практической апробации программы;
- описание выборки: экспериментальная группа, контрольная группа;
- результаты, подтверждающие эффективность реализации программы [3].

Выполнение этих требований в полном объеме предполагает, что разрабатываемая программа должна быть более эффективной по сравнению с уже существующими программами как в научном, так и в методическом плане. Доказательства этого предоставляются на основании апробации, выполненной по всем правилам экспериментальной деятельности в психологии. Такую работу можно провести для конкретных, относительно коротких по срокам реализации программ.

Анализ по всему объему представленных на конкурс программ первых 4-х номинаций показал, что только единичные программы удовлетворяют предъявленным требованиям. Большая доля конкурсных программ представлены как программы, рассчитанные на длительный период (например, учебный год). Они охватывают всю практику психолого-педагогической работы с обучающимися, необходимые доказательства эффективности отсутствуют, поскольку практически невозможно организовать работу с контрольной группой и провести соответствующий сравнительный анализ. Диагностические методики оценки уровня форсированности измеряемых качеств школьников зачастую подобраны формально из перечня наиболее используемых в школьной практике методик.

Выявленные проблемы в представленных на конкурс программах в части возможности реализации всех требований к конкурсным программам позволяют сформулировать наиболее актуальные направления работы, обеспечивающие создание и внедрение в школьную практику технологий достижения заданных обществом требований к развитию подрастающего поколения.

1. Для формирования более четких рамок к разрабатываемым программам целесообразно заранее адресно распределить весь объем необходимых программ (технологий) психолого-педагогической работы со школьниками по разным группам школьников с разным уровнем проблем их развития и социализации.

2. Поскольку общей проблемой педагогов-психологов является методологическая работа, направленная на экспертизу и сертификацию психологических и педагогических тестов, отдельной номинацией можно рассмотреть задачу валидизации существующих методик, разработку, стандартизацию и валидизацию новых методик, организацию их научного обсуждения и внедрения в образовательные организации по всему спектру задач работы с детьми и подростками.

3. Критерии экспертной оценки психолого-педагогической программы по рубрикам: соответствие требованиям нормативных правовых документов; соответствие теме; результативность; содержательность и аргументированность; соответствие требованиям конкурса; оригинальность содержания, — должны быть конкретизированы по отношению к отдельным требованиям к программам и, вероятнее всего, детализированы для диахотомического выбора.

Литература

1. Методические рекомендации по организации обследования детей и подростков с нарушениями поведения / С.В. Алешина и др. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017.
2. Письмо Минпросвещения России от 23.08.2021 № 07-4715 «О направлении методических рекомендаций» (вместе с «Примерным положением об учете отдельных категорий несовершеннолетних в образовательных организациях») [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_400669/ (дата обращения: 01.02.2024).
3. Положение о Всероссийском конкурсе лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде — 2023 [Электронный ресурс] // Федерация психологов образования России. URL: <https://rospsy.ru/sites/default/files/eventfiles/Положение%20о%20конкурсе%20программ%202023.pdf> (дата обращения: 01.02.2024).
4. Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 № Р-193 (ред. от 26.09.2023) «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] // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_378772/ (дата обращения: 01.02.2024).

References

1. Alekhina S.V. et al. Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii obsledovaniya detei i podrostkov s narusheniyami povedeniya. Moscow: FGBOU VO MGPPU Publ., 2017. (In Russ.).
2. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 23.08.2021 No. 07-4715 "O napravlenii metodicheskikh rekomendatsii" (vmeste s "Primernym polozheniem ob uchete otdel'nykh kategorii nesovershennoletnikh v obrazovatel'nykh organizatsiyakh") [Elektronnyi resurs]. Konsul'tantPlyus. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_400669/ (Accessed 01.02.2024). (In Russ.).
3. Polozhenie o Vserossiiskom konkurse luchshikh psikhologo-pedagogicheskikh programm i tekhnologii v obrazovatel'noi srede — 2023 [Elektronnyi resurs]. Federatsiya psikhologov obrazovaniya Rossii. URL: <https://rospsy.ru/sites/default/files/eventfiles/Polozhenie%20o%20konkurse%20programm%202023.pdf> (Accessed 01.02.2024). (In Russ.).
4. Rasporyazhenie Minprosveshcheniya Rossii ot 28.12.2020 No. R-193 (red. ot 26.09.2023) "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]. Konsul'tantPlyus. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_378772/ (Accessed 01.02.2024). (In Russ.).

Информация об авторах

Романова Евгения Сергеевна

доктор психологических наук, профессор, заведующая, кафедра общей и практической психологии, заведующая, лаборатория социально-психологических исследований в образовании, Институт специального образования и психологии, Московский городской педагогический университет (ГАОУ ВО МГПУ), г. Москва, Российской Федерации

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

Information about the authors

Evgenia S. Romanova

Doctor of Psychology, Professor, Head, Department of General and Practical Psychology, Head, Laboratory of Social and Psychological Research in Education, Institute of Special Education and Psychology, Moscow City University, Moscow, Russia

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

Получена 15.02.2024

Received 15.02.2024

Принята в печать 06.03.2024

Accepted 06.03.2024

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

Институциализация психологической помощи в системе высшего образования Российской Федерации

Метелькова Е.И.

Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ); Федерация психологов образования России (ФПО России), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7668-356X>, e-mail: emetelkova@hse.ru

В статье психологическая помощь в системе высшего образования анализируется в контексте ее становления и развития как социального института — с учетом различных научных подходов к определению понятия «социальный институт», — в том числе в рамках экономической концепции выращивания социальных институтов и направленных институциональных изменений, поскольку это определяет роль и место психологической помощи в жизни общества в целом и университетского сообщества, в частности, а также обеспечивает ее принятие, признание, устойчивость и адаптивность в меняющихся исторических условиях и социально-экономической ситуации. Кроме того, представлены рекомендации по дальнейшему развитию института психологической помощи в системе высшего образования в современных культурно-исторических условиях.

Ключевые слова: психологическая помощь, психологическая служба, педагог-психолог, психолог, система высшего образования, гуманизация, социальный институт, концепция, развитие, становление, перспективы, направления развития, коммуникационная активность, финансирование, взаимодействие, поддержка, целевые аудитории.

Для цитаты: Метелькова Е.И. Институциализация психологической помощи в системе высшего образования Российской Федерации [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 1. С. 34–49. DOI:10.17759/bppe.2024210103

Institutionalization of Psychological Assistance in the Higher Education System of the Russian Federation

Elena I. Metelkova

HSE University; Federation of Psychologists of Education of Russia, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7668-356X>, e-mail: emetelkova@hse.ru

In the article, psychological assistance in the higher education system is analyzed in the context of its formation and development as a social institution — taking into account various scientific approaches to the definition of the concept of “Social institution”, including within the framework of the economic concept of growing social institutions and directed institutional changes, since this determines the role and place of psychological assistance in the life of society in general and the university community in particular, and also ensures its acceptance, recognition, sustainability and adaptability in changing historical conditions and socio-economic situation. In addition, recommendations are presented for the further development of the institute of psychological assistance in the system higher education in modern cultural and historical conditions.

Keywords: psychological assistance, psychological service, educational psychologist, psychologist, higher education system, humanization, social institution, concept, development, formation, prospects, development directions, communication activity, financing, interaction, support, target audiences.

For citation: Metelkova E.I. Institutionalization of Psychological Assistance in the Higher Education System of the Russian Federation. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 1, pp. 34–49. DOI:10.17759/bppe.2024210103 (In Russ.).

Введение

Отечественный институт психологической помощи в образовании формировался в ответ на запрос общества о необходимости практической реализации законодательно закрепленных принципов гуманистического характера образования и адаптивности системы образования к уровням и особенностям развития и подготовки обучающихся, воспитанников. Следует отметить, что в Законе СССР о народном образовании [7] гуманистический, высоконравственный характер образования и воспитания признавался одним из принципов народного образования в СССР, однако само понятие «гуманистический» применялось скорее к целям обучения и воспитания, нежели к их условиям.

В Законе «Об образовании», действовавшем с 1992 г. до 2012 г. [6], понятие «гуманистический характер образования» было представлено уже более полно в привязке к традиционным российским духовно-нравственными ценностям, приоритету жизни и здоровья человека, соблюдению прав и свобод личности, к свободному развитию личности, но понятие «психологическая помощь» по-прежнему отсутствовало.

Для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья декларировалось создание условий для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации только на основе специальных педагогических подходов и исключительно в специальных

(коррекционных) образовательных учреждениях (классах, группах), у обучающихся без ограничений по здоровью наличие психологических проблем, затрудняющих обучение, не принималось во внимание, также не учитывалась возможность обучения лиц с ограничениями по здоровью в образовательных организациях, не относящихся к специальному (коррекционному). За прошедшие десятилетия в значительной степени сформировался институт психологической помощи в школьном образовании, т. е. для несовершеннолетних обучающихся. Становление психологической помощи в системе высшего образования как социального института приходится на современный этап социально-экономического развития России, в котором претерпевает значительные изменения и сама система высшего образования.

История становления системы психологической помощи в образовании

На всем протяжении истории становления системы психологической помощи студентам, насчитывающей уже несколько десятилетий, эта деятельность основывалась исключительно на энтузиазме отдельных руководителей вузов и психологов, их личном понимании роли психологического благополучия в развитии будущих специалистов, а значит — их персональной готовности в рамках действующего законодательства вкладывать в обеспечение этого благополучия силы и ресурсы.

Весь период существования психологической и психолого-педагогической помощи в образовании в центре ее внимания в большей степени находились несовершеннолетние обучающиеся с трудностями в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации. В конце 80-х — начале 90-х гг. прошлого столетия был издан ряд нормативных документов, которые определяли роль и место психологов, их профессиональной деятельности в системе школьного образования и дошкольного воспитания. Например, приказом Минпроса СССР об утверждении «Типовых штатов детских домов и школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей» [22] в штатное расписание названных учреждений вводилась в числе прочих должность «психолог», Инструктивным письмом Гособразования СССР [8] должность «психолог» была введена в учебно-воспитательных учреждениях народного образования, а одобренная Коллегией Гособразования СССР в 1989 г. «Концепция дошкольного воспитания» [10] предусматривала в перспективе введение дифференцированной подготовки воспитателей, чтобы в каждой группе дошкольников один из воспитателей имел высшую квалификацию педагога-психолога с соответствующими должностными полномочиями, начиная с 1993 г. должность «педагог-психолог» учитывалась при утверждении «Нормативов по определению численности персонала, занятого обслуживанием дошкольных учреждений (ясли, ясли-сады, детские сады)» [21], «Положение о психологической службе в системе народного образования» 1990 года [18] определяло основными целями службы — содействие формированию подрастающего поколения, становлению индивидуальности и творческого отношения к жизни на всех этапах дошкольного и школьного детства, а центральной задачей — формирование развивающего образа жизни личности в различных учебно-воспитательных учреждениях в системе непрерывного образования. И только в связи с утверждением в 1999 г. «Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации» [19] в состав службы практической психологии впервые были включены соответствующие подразделения высших учебных заведений, а также педагоги-психологи образовательных учреждений всех типов, т. е. в том числе учреждений высшего профессионального образования.

Как уже упоминалось ранее, на протяжении двух десятилетий акцент делался на развитии психологической помощи детям, а учитывая, что значительная часть студентов являются совершенолетними, их психологическое благополучие практически оставалось вне зоны внимания федеральных органов власти. Особенно ярко это проявилось в профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [23], который, с одной стороны, в перечне видов экономической деятельности включает «85.22 Образование высшее», а с другой — ни в одной

обобщенной трудовой функции (в названном профессиональном стандарте их всего две) не учитывает специфику работы вузовских педагогов-психологов и психологов со взрослым контингентом обучающихся, опираясь исключительно на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования и работу педагогов-психологов с детьми.

Вместе с тем, по результатам исследования с участием 21 943 студентов первых курсов из 22 российских вузов, проведенного специалистами Российской академии наук, как отмечают В.С. Басюк с соавторами [2], у 20,9% первокурсников выявлены эмоциональные проблемы (повышенная возбудимость, склонность к депрессивным состояниям, частые смены настроения, тревожность), у 9% — проблемы во взаимодействии с однокурсниками и преподавателями. Исследователи делают вывод, что негативное влияние этих проблем на индивидуальные академические успехи студентов и реализацию их интеллектуально-личностного потенциала усиливает и конкретизирует актуальность задачи сохранения психологического благополучия современных обучающихся.

Новый импульс для развития системы психологической помощи в России придало заявление Президента Российской Федерации В.В. Путина на встрече с участниками II Конгресса молодых ученых и слушателями программы развития кадрового управленческого резерва в области науки, технологий и высшего образования в парке науки и искусства «Сириус» в Сочи 1 декабря 2022 года о недостаточном внимании государства к развитию служб психологической помощи населению в условиях, когда 15% жителей страны нуждаются в психологической помощи, а среди молодых людей эта цифра достигает 35% [27]. Правительству Российской Федерации было дано соответствующее поручение рассмотреть вопрос о совершенствовании системы оказания психологической помощи и психологической поддержки населению [17].

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации к тому времени уже создало межведомственную рабочую группу по развитию психологических служб в образовательных организациях высшего образования, в Российской академии образования заработал Федеральный ресурсный центр психологической службы в системе высшего образования. Первым результатом работы межведомственной рабочей группы и Федерального ресурсного центра стала утвержденная Министром науки и высшего образования Российской Федерации в августе 2022 года «Концепция развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации [11], в которой перед университетским сообществом была поставлена задача развития во всех вузах страны специальной инфраструктуры для реализации законодательно закрепленного академического права студентов на психологическую помощь, являющуюся одним из условий для обучения с учетом особенностей психофизического развития и состояния здоровья обучающихся [28]. Впервые на федеральном уровне было уделено столь деятельное внимание именно вопросам организации и оказания психологической помощи студентам вузов.

Таким образом, решение задачи по удовлетворению потребности студентов в психологической помощи и реализации их права на такую помощь в период обучения через создание сети университетских психологических служб взято под контроль Министерством науки и высшего образования Российской Федерации — федеральным органом государственной власти, осуществляющим функции по выработке и реализации государственной политики и нормативно-правовому регулированию в сфере высшего образования, и у психологической помощи в системе высшего образования появились перспективы становления и развития как социального института, т. е., как следует из определения социального института в «Социологическом энциклопедическом словаре», — сложившейся формы организации и регулирования общественной жизни, обеспечивающей выполнение жизненно важных для общества функций, которая включает совокупность норм, ролей, предписаний, образцов поведения, специальных учреждений, систему контроля [25]. Основной инфраструктурой для становления и развития такого социального института в системе высшего образования является психологическая служба, под которой в настоящей статье понимается совокупность взаимодействующих под координирующим управлением Минобрнауки России:

- психологических служб — структурных подразделений вузов;
- специалистов, имеющих профильное образование в сфере психологии и осуществляющих в рамках должностных обязанностей профессиональную деятельность по организации и/или оказанию психологической помощи студентам в штате социальных, воспитательных и иных структурных подразделений университета (педагоги-психологи, психологи, психологи в сфере образования и т.д.);
- межвузовских центров, предоставляющих услуги по оказанию психологической помощи студентам разных вузов;
- Федерального ресурсного центра психологической службы в системе высшего образования Российской академии образования;
- иных заинтересованных органов и организаций, осуществляющих исследования, разработки и научно-методическое обеспечение по вопросам организации и/или оказания психологической помощи студентам.

Психологическая помощь как формирующийся социальный институт

Для объяснения, почему для психологической помощи в системе высшего образования важна институциализация, необходимо пояснить, что институциализация означает не только образование стабильных образцов социального взаимодействия, но и их правовое и организационное закрепление. Таким образом, формирование психологической помощи в системе высшего образования как социального института определяет ее роль и место в жизни общества в целом и университетского сообщества, в частности, а также обеспечивает ее принятие, признание, устойчивость и адаптивность в меняющихся исторических условиях и социально-экономической ситуации. Более того, институциализация психологической помощи обеспечивает предсказуемость в поведении людей и организаций, вовлеченных в деятельность по ее организации и оказанию, а значит — позволяет осуществлять прогнозирование и планирование развития психологической службы в системе высшего образования, включая развитие сети психологических служб в вузах России.

В целях выявления у психологической помощи в системе высшего образования признаков, которые могут ее характеризовать как формирующийся социальный институт, представляется целесообразным более подробно рассмотреть понятие социального института.

До настоящего времени в отношении исследуемого понятия «социальный институт» единство научных мнений отсутствует. В частности, один из основоположников социальной науки Г. Спенсер, который, собственно, и ввел в социологию понятие социальных институтов, определял их как некие составляющие единой эволюционирующей общественной системы, которые выполняют специфические функции самоорганизации в различных сферах совместной жизни людей в интересах людей («Общество существует для блага его членов, а не члены существуют для блага общества») и не подменяют друг друга, т. е. каждый элемент выполняет присущие только ему функции [26]. Потребность в психологической помощи в системе высшего образования обуславливается, прежде всего, контингентом обучающихся, который в основной своей массе составляет молодежь. Как отмечают исследователи Н.Г. Осипова, С.О. Елишев [16], социальные и психологические черты молодежи определяются возрастными особенностями, а также тем состоянием становления, в котором пребывают их духовный мир, социально-экономическое и общественно-политическое положение. При этом, по мнению авторов, положение молодежи в обществе нестабильно и противоречиво, поскольку молодежь представляет собой самую социально неподготовленную, уязвимую его часть, находящуюся в процессе социализации, т. е. интегрирующуюся в общество посредством усвоения элементов культуры, социальных норм и ценностей, что, безусловно, может приводить, и в ряде случаев приводит, к проблемам в мировоззренческом становлении, особенно под влиянием субъектов негативного — деструктивного и манипулятивного — влияния на молодежь (некоторые политические и общественные деятели, политические партии и общественные организации, а также спецслужбы иностранных государств), и, как следствие, — к психологическим проблемам. В

частности, как отмечает Е.В. Крикун [12], рассматривая самоидентификацию современной молодежи (на примере Белгородской области), из 48% молодых людей, которые отнесли свое мировоззрение к научному, и 52% лиц с религиозным, по их мнению, мировоззрением, реально научное и религиозное мировоззрение имеют только 32% и 38%, соответственно. Остальная часть респондентов с «научным мировоззрением» не смогла назвать ни одной научной теории возникновения мира, т. е. вообще плохо понимала, что такое научное мировоззрение, а те, кто определил свое мировоззрение как религиозное, делали акцент в религии на психотерапевтические факторы, желая получить надежду, уверенность в завтрашнем дне. Фактически речь идет о насущной потребности молодежи в психологической помощи в целях самоидентификации и самореализации в изменяющейся социальной реальности, что является основой для формирования соответствующего социального института.

Опираясь на труды Г. Спенсера, польский социолог и историк идей Е. Шацкий [29] выделяет характерные черты социальных институтов:

1. их эволюционное возникновение вне каких-либо сознательных планов отдельных представителей общества,
2. возможность их исследования через знание генезиса и перемен, которые с ними происходили,
3. объединение в единую систему, зависящую от функционирования всех подсистем,
4. каждый институт выполняет определенную и свойственную ему функцию (смешивание функций институтов нарушает равновесие всей системы и приводит к ее регрессу до состояния, в котором разные функции еще не разделились).

Собственно, это и происходит с системой психологической помощи в образовании. Никто заранее не планировал и не разрабатывал планы и стратегии ее создания, психологическая помощь возникла как ответ государства и вузов как организаций, осуществляющих по поручению государства предоставление услуг в сфере образования, на запросы общества в лице студенческой молодежи, которое в значительной степени утратило исторически сформировавшиеся в разные социально-экономические и культурные периоды инструменты взаимной поддержки и наставничества в связи с ослаблением других социальных институтов, ранее выполнявших эти функции в контексте продвижения собственных идеологий и ценностей, — семьи, церкви, партии и пр. Несмотря на то, что в настоящее время уделяется большое внимание укреплению традиционных духовно-нравственных ценностей в обществе, что уже приводит к позитивным сдвигам в ценностных установках российской молодежи, не следует упускать из виду характерную особенность, присущую личности молодого человека, — стремление разобраться во всем самому и сделать осознанный самостоятельный выбор при решении любой задачи. В этой ситуации психологическая помощь является универсальным инструментом со специфической, присущей только ей функцией: сохраняя самостоятельность в выборе, позволяет субъекту психологического взаимодействия — студенту — максимально объективно, без навязывания чужих установок рассмотреть все основания для принятия личных решений, грамотно сформулировать вопросы и получить на них свои собственные ответы.

В этом смысле психологическая помощь в образовании как социальный институт не противоречит его пониманию основателем французской школы социологии Э. Дюркгеймом, который считал социальный институт механизмом, структурирующим совокупность социальных взаимодействий (право, мораль, религия, нормативные системы, организующие и структурирующие системы групповых и профессиональных взаимодействий). Действительно, в настоящее время в образовании сформирована система, в рамках которой реализуются специфические профессиональные действия специалистов (педагогов-психологов, психологов) по оказанию психологической помощи обучающимся в целях достижения положительных образовательных результатов, снятия адаптационных барьеров, гармонизации межличностного взаимодействия и психологического климата в образовательных организациях, раскрытия потенциала, развития и становления личности обучающихся.

Психологическая помощь постепенно обретает институцированные черты, поскольку уже сформировано коллективное видение одобряемых профессиональным сообществом стратегий и моделей поведения специалистов (функционируют общественные объединения, приняты этические кодексы), определены технологии решения значительной части профессиональных задач, осуществляется активный обмен профессиональным опытом, передача моделей профессиональных действий молодым специалистам. Таким образом, исходя из внешних предпосылок (запрос на психологическую помощь; наличие специалистов, способных эту помощь профессионально оказывать, объединенных в профессиональное сообщество, коллективно формирующее правила взаимодействия внутри сообщества и при оказании психологической помощи; наличие структур в образовательных организациях, которые наделены полномочиями и несут ответственность за организацию и оказание психологической помощи студентам и пр.) формируется коллективный «способ делать», что, согласно Э. Дюркгейму, и является социальным фактом, через который операционализируется понятие социальной реальности, которая, как отмечал российский философ и социолог В.Л. Каплун [9], неразрывно связана с понятием «социальный институт». Э. Дюркгейм, подчеркивая особый онтологический статус социального факта, определяет его как институт — «можно называть институтом все верования, все типы поведения, институцированные коллективностью».

Представляет исследовательский интерес рассмотрение психологической помощи в высшем образовании в контексте понимания социального института французским этнографом и социологом М. Моссом, у которого Э. Дюркгейм, собственно, и заимствовал понятие «институт». М. Мосс видел институт как беспрестанно меняющиеся, трансформирующиеся правила действия, которые понимаются и применяются в разные периоды жизни общества неодинаково, притом что выражающие их формулы неизменны. Под институтом М. Мосс понимал не сами правила, а «устойчиво воспроизведимый тип действия, который акторы в данной культуре в данный момент исторического времени считают «следованием данному правилу», т. е. практику применения правил и способов действия. Пребывающая в стадии становления система психологической помощи в высшем образовании основывается на ряде принципов, которые, сохранив общие формулировки, приобретают специфику в текущий момент времени и с учетом контингента обучающихся — в основной своей массе совершеннолетних граждан. Эти принципы определены в Концепции развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования [11] и включают: равную доступность помощи, приоритет студента на психологическую помощь в вузе, соблюдение этических норм, межведомственное и межпрофессиональное взаимодействие, системность, научную обоснованность и единство методологических подходов, профилактическую работу и непрерывное профессиональное развитие. Несмотря на традиционность заявляемых принципов, лежащих в основе коллективно формируемых правил профессионального поведения педагогов-психологов и психологов в системе образования в целом, практика применения этих принципов и правил в высшем образовании с течением времени может претерпевать и претерпевает изменения. В частности, под равной доступностью психологической помощи в зависимости от имеющегося ресурса выстроенной вузовской системы организации и оказания психологической помощи, который имеет возможность развиваться или деградировать, исходя из позиции руководства или актуальных ресурсов вуза, в разные периоды может пониматься как право студента обратиться за такой помощью только к вузовскому психологу без учета имеющихся профессиональных компетенций специалиста, так и право студента получить требуемую специализированную психологическую помощь как у вузовского психолога, так и в других профильных организациях, с которыми у вуза имеются соответствующие соглашения. Также доступность может пониматься как наличие в вузе специалиста, к которому потенциально можно обратиться за психологической помощью бесплатно, либо как принципиальную возможность получить психологическую помощь при определенных условиях, например, на коммерческой основе. Аналогично, по-разному в разные периоды могут трактоваться разные этические нормы и т. д.

Еще одна любопытная особенность социальных институтов, о которой также писал М. Мосс, это опознаваемая по внешним признакам принадлежность индивида к определенному сообществу (манера поведения, особенности взаимодействия, специфические способы совершения действий и т. д.). Именно М. Мосс ввел понятие «хабитус» — совокупность психофизических техник, позволяющих индивиду быть компетентным социальным актором, т. е. в соответствующих повторяющихся ситуациях устойчивым образом воспроизводить характерные для сообщества модели действия, практики, институты и, таким образом, быть опознаваемым как член этого сообщества. В этом смысле вузовские психологи уже начали формировать определенный «хабитус», который позволяет предположить их принадлежность к социальному институту психологической помощи и с известной долей достоверности прогнозировать их действия в различных профессиональных ситуациях. Следует отметить, что основная доля научных исследований, посвященных изучению индивидуально-личностных особенностей педагогов-психологов, психологов и нацеленных на формирование обобщенного портрета специалиста, проводится на выборках студентов-психологов. Вместе с тем попытки исследовать характеристики личностного и профессионального развития работающих по профессии педагогов-психологов и психологов, а не студентов-психологов, все-таки иногда предпринимаются [14; 15]. Более того, данные, полученные в ходе мониторинга, проведенного в 2008 г. с участием 7 000 педагогов-психологов из 45 субъектов Российской Федерации [1], показали, что результаты деятельности психологической службы в системе образования — структуры, осуществляющей организацию и оказание психологической помощи обучающимся, — определяются личностными особенностями психологов, обеспечивающими реализацию ее ресурсов. В этой связи проблему эффективности педагога-психолога целесообразно рассматривать в контексте акмеологического развития профессионала, что должно быть положено в основу ресурсного подхода к развитию всей системы психологической помощи в системе образования.

Одновременно важно учитывать, что социальный институт как набор привычных способов реагирования на стимулы или распространенный образ мышления членов общества формируется на основе опыта, т. е. того, что уже случилось и в отношении чего сформирована определенная консолидированная позиция. Американский экономист, доктор философии, основоположник институционального направления в политической экономии Т. Веблен указывал: «Когда общество делает шаг вперед в своем развитии, сам этот шаг представляет собой изменение ситуации, требующее нового приспособления, он становится отправным моментом для нового шага в приспособлении, и так далее до бесконечности». Таким образом, институты должны меняться при изменении обстоятельств, развитие институтов есть развитие общества. Т. Веблен под институтами понимал привычный образ мысли, руководствуясь которым живут люди, но поскольку этот образ мысли выработался в прошлом, то и приспособлены институты в значительной степени к обстоятельствам прошлого и, следовательно, постоянно нуждаются в приведении в соответствие с требованиями настоящего времени, что определяет и стимулирует их постоянное развитие [3]. Именно это состояние института психологической помощи в образовании — постоянный поиск наиболее эффективных решений в условиях текущей социально-экономической и политической ситуации и современных вызовов к системе образования в целом и организации психологической помощи как условия обучения — является стимулом и ресурсом ее развития.

Институт психологической помощи в образовании, постоянно развиваясь, одновременно обеспечивает преемственность ранее выработанных профессиональным сообществом принципов, подходов и технологий работы, что соответствует позиции английского социолога Э. Гидденса о социальных институтах, которые консолидируют общественную жизнь и обеспечивают выработанные людьми в процессе взаимодействия общие социальные соглашения [4].

Российские исследователи определяют социальные институты как нормативно-организованные отношения, при которых на основе социальных общностей формируются социальные системы [28]. В частности, определение социальных институтов как предустановленных и привычных регулятивных принципов, которые позволяют совершать выбор и предсказывать действия других, дает

российский социолог и экономист В.В. Радаев [24]. Эта функция социального института — определять собственный выбор и прогнозировать поведение других — является принципиальной для понимания роли и места института психологической помощи в системе образования в целом и высшего образования, в частности.

Перспективы развития института психологической помощи в высшем образовании

Для формирования подходов к пониманию перспектив и разработке стратегии развития института психологической помощи в высшем образовании полезна предложенная Я.И. Кузьминовым и соавторами [13] экономическая концепция выращивания институтов, связанная с осуществлением направленных институциональных изменений. В рамках названной концепции Я.И. Кузьминов и соавторы определили институты как совокупность правил поведения, т. е. регулятивных принципов, которые предписывают или, наоборот, запрещают те или иные способы действия, и правил контроля за реализацией этих принципов. При этом институты обладают разной степенью влияния на другие институты и на поведение акторов.

Для структуризации проблемы выращивания институтов авторы предлагают ряд терминов: «формальная норма, прецедент» (событие, влияющее на формирование института), «силы поддержки» (социальные группы, заинтересованные в новых институтах), «силы противодействия» (социальные группы, несущие потери в связи с установлением новых институтов), «барьер большинства» (инерция поддержки старого института, обуславливающая возможные потери для нового института), «отторжение» (отказ большинства применять новый институт), «извращение» (несоответствие формальных норм и практики их применения), «усвоение» (соответствие желаемым нормам или несущественное их отличие от желаемых норм), «комплементарность институтов» (институты взаимосвязаны, имеются правила, регулирующие смежные области, таким образом планируемый эффект может быть достигнут только через взаимосвязанные институциональные изменения).

Для психологической помощи в образовании формальной нормой, или, в терминологии экономической концепции выращивания институтов, прецедентом, является статья Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», которая является одним из важнейших итогов всей предыдущей деятельности по гуманизации образования и закрепляет академическое право обучающегося на психологическую помощь в качестве одного из условий обучения, т. е. применительно к системе высшего образования как одного из условий профессионального образования, обеспечивающего формирование кадрового потенциала страны. При этом, несмотря на то, что указанная статья Федерального закона действует уже более 12 лет, в органах государственного управления и образовательном сообществе до настоящего времени не сложилось согласованной позиции в отношении необходимости и увязки психологической помощи студентам с условиями их обучения, т. е. соответствующие неформальные нормы и принятые в обществе культурные традиции и ценности не помогли укоренению формальной нормы именно для обучающихся вузов и системы среднего профессионального образования. До сих пор организация психологической помощи студентам опирается на энтузиазм руководства образовательных организаций, изыскивающего средства из внебюджетных источников, и активность профессионального психологического сообщества, формирующего правила, разрабатывающего технологии и методики работы, не имея ни нормативов финансирования этого условия обучения, ни утвержденных стандартов услуги по оказанию психологической помощи. Между тем, Я.И. Кузьминов и соавторы, опираясь на опыт реформ в системе образования в период 1990-х — 2000-х гг., указывали, что недофинансирование, когда организация должна выполнять фиксированный объем обязательств, не располагая для этого необходимыми ресурсами, в то время как государство в условиях бюджетного дефицита не готово публично обсуждать объемы финансирования бюджетных обязательств с позиции их достаточности, свело на нет все благие начинания реформ, т. е. в системе образования уже имеется печальный опыт предъявления требований в отсутствие предоставления ресурсов, и было бы целесообразно его учитывать во избежание повторения неудовлетворительных результатов.

Важное значение для понимания перспектив развития института психологической помощи имеет анализ имеющихся «сил поддержки», т. е. тех социальных групп, которые в нем заинтересованы или могут быть заинтересованы при определенных условиях. В первую очередь «силами поддержки» могут выступать студенты, испытывающие трудности психологического характера и подготовленные к обращению за психологической помощью к специалисту с учетом полученной в вузе информации и предыдущего опыта взаимодействия с педагогами-психологами в общеобразовательных организациях и психологами в профильных психологических центрах. Однако, решение о создании и развитии инфраструктуры психологической помощи в вузе принимает руководство вуза, студенты могут лишь заявить свое право на психологическую помощь, например, через студенческие советы. Руководство вуза принимает решения, опираясь на собственное понимание проблем и путей их преодоления, а также реализует решения, принятые коллегиальными органами управления образовательной организацией, т. е. появляется вторая (после руководства вуза) потенциальная «сила поддержки» — профессорско-преподавательский коллектив, которому для превращения в реальную «силу поддержки» требуется мотивация, т. е. личная заинтересованность в существовании структуры психологической помощи студентам, понимание, каким образом наличие психологической помощи студентам повысит эффективность реализуемого педагогическими работниками образовательного процесса. Структурные подразделения вузов, обеспечивающие реализацию воспитательного процесса и координацию внеучебной деятельности студентов, также могут быть в ряде случаев заинтересованы в организации психологической помощи студентам в целях адаптации, профилактики и предотвращения девиантного поведения и т. д. «Силой поддержки» могут выступить вузы, которые готовят психологов и педагогов-психологов и заинтересованы в том, чтобы для их выпускников были рабочие места. Одной из самых влиятельных «сил поддержки» института психологической помощи в системе высшего образования в настоящее время выступает Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, благодаря активной позиции которого, по данным, представленным на Всероссийском съезде психологических служб в системе образования Российской Федерации 8–9 декабря 2023 года, количество подразделений вузов, которые обеспечивают оказание психологической помощи студентам, увеличилось с 249 в 2021 году до 474 в 2023 году.

Крайне важно выявить также «силы противодействия», которыми могут потенциально быть иные структурные подразделения вузов, для которых невыгодно, например, перераспределение ресурсов внутри вуза (поскольку целевых средств на организацию и оказание психологической помощи студентам в рамках государственного задания вуза нормативами не предусмотрено), либо руководители и преподаватели вуза, имеющие личный негативный опыт взаимодействия с психологами, и т. д. Эти же «силы противодействия» могут спровоцировать формирование «барьера большинства», когда основная масса студентов и преподавателей вуза, не определившихся с позицией в отношении необходимости организации оказания психологической помощи, ориентируются на публичные активные позиции и отторгают такой вид помощи, в том числе потому, что не знают, как этим ресурсом пользоваться, либо опасаются последствий обращения к психологу в силу предыдущего негативного опыта или низкой информированности о содержании самой психологической помощи и условиях ее получения.

Вероятно, самым критичным для формирования и развития института психологической помощи является «извращение», т. е. использование его ресурса для решения задач, противоречащих этическим принципам в деятельности психологов и законодательным нормам (например, для выявления сведений личного характера либо в целях воздействия на студента, с которым конфликтует преподаватель, и т. п.). «Извращение» дискредитирует сам социальный институт, его деятельность и приводит к его отторжению и деградации. В этой связи крайне важно определить и нормативно закрепить социально приемлемые нормы и принципы в деятельности института психологической помощи (которые уже зафиксированы в этических кодексах ряда общественных объединений психологов, но являются обязательными только для членов этих объединений), что позволит

на основе комплементарности института образования, одного из основных социальных институтов, и института психологической помощи, выполняющего специфические функции в системе образования, — обеспечить синергетический эффект.

С учетом того, что социальные институты реализуются в изменении поведения акторов, важным для формирования института психологической помощи является его собственная доступность для изменений. Я.И. Кузьминов и коллеги выделяют три уровня изменчивости социальных институтов: 1) формальные правила (прозрачны, зафиксированы в законах, регламентирующих документах и прочих официальных документах), 2) неформальные правила (это социальные нормы, а на уровне индивидов — договоренности, эти нормы не универсальны, не очевидны для стороннего наблюдателя, их соблюдение опирается на социальный капитал — доверие и репутацию) и 3) культурные традиции (это привычные, зачастую неосознаваемые модели поведения и повседневных действий, принятые в данном сообществе и позволяющие делить всех окружающих на «своих» и «чужих») и ценности (это уже высшие стандарты поведения, позволяющие определять любое поведение как «допустимое» или «недопустимое», а решение как «справедливое» или «несправедливое»). Наиболее сложной задачей является изменение неформальных правил, и наибольшая инерция наблюдается в изменении традиций и ценностей. Изменение формальных правил не влечет автоматических изменений других названных уровней социальных институтов. Авторы подчеркивают, что можно воздействовать на все уровни, в том числе на неформальные правила и культурные традиции, но пытаясь оказать такое воздействие, важно понять, насколько различен механизм их трансформации. Нормативные правовые акты можно принять относительно быстро, но для того чтобы повлиять на культурные слои, понадобятся значительные усилия и обеспечение их поддержки в широкой социальной среде с участием средств массовой коммуникации, которые тоже не могут обеспечить в короткие сроки принятие нового.

В этой связи уместно привести выводы исследователя проблем коммуникативистики, политической коммуникации, теории и методики общественных отношений, информационной открытости различных структур общества И.М. Дзялошинского, который указывал, что органы и организации, являющиеся воплощением социальных институтов, начинают все более активно выступать как в роли непосредственных инициаторов коммуникационных процессов, так и в качестве теневых акторов, использующих для достижения своих целей профессионалов масс-медиа, и «одной из важнейших закономерностей современного российского общества является борьба различных социальных институтов за доминирование в общественном сознании и поддержку своих инициатив и притязаний» [5]. Формирующийся и развивающийся социальный институт не может игнорировать массово-коммуникационные процессы. И.М. Дзялошинский обращает внимание, что новые медиа — это средства коммуникации, размещенные в Интернете, и их главные особенности — «неограниченный охват аудитории, высокая оперативность доставки контента, неограниченный объем информации, низкая себестоимость распространяемой информации, хранение информации в базах данных, что дает возможность ее повторного использования». По мере развития и усложнения коммуникационных процессов в обществе социальные институты должны постоянно обновлять стратегии и технологии коммуникационного взаимодействия со своими аудиториями, чтобы активизировать публичное внимание и формировать общественное мнение в отношении своей деятельности. И.М. Дзялошинский делает вывод о том, что стратегической коммуникационной целью институциональных организаций является воздействие на сознание и поведение целевых аудиторий, для достижения этой цели институты стремятся передать целевой аудитории информацию, которая позволит влиять на аудиторию и вовлечь ее в сотрудничество. Таким образом, разработка и реализация программы коммуникационного воздействия на целевые аудитории — в целях продвижения и упрочения влияния института практической психологии в системе высшего образования — в современных условиях в значительной степени определяет перспективы его развития (наряду с другими названными факторами выращивания институтов).

Выводы

В Послании к Федеральному Собранию Российской Федерации Президент России отметил, что «в нашем обществе преобладают такие ценности, как милосердие, взаимная поддержка, солидарность» [20]. Институциализация психологической помощи в системе высшего образования является фактором, свидетельствующим о гуманизации отечественного образования, его нацеленности на оказание помощи, поддержку молодежи в период ее становления, формирование жизненных ценностей, профессионального выбора в непростой социально-экономической и политической ситуации, которую переживает вся страна. Борьба за интеллектуальную элиту на международном уровне продолжается. Задача отечественной системы профессионального образования — подготовить не только высокопрофессионального специалиста, но и гражданина, осознанно сделавшего выбор в пользу традиционных российских ценностей, своей страны, своего народа. Система психологической помощи в высшем образовании и психологическая служба как инфраструктура, обеспечивающая реализацию психологической помощи студентам, решают важнейшую задачу адаптации недавних школьников к вузовской системе обучения, создания благоприятного психологического климата в вузе, снятия коммуникативных барьеров, поддержки в трудных жизненных ситуациях и принятии важных решений и, как следствие, исключения ситуаций, когда обучающийся остается наедине со своими проблемами без помощи и поддержки со стороны образовательной организации, в которой он обучается, профилактики и предотвращения девиантного и делинквентного поведения, которое вызвано стрессовым состоянием и ощущением безысходности.

Перспективы дальнейшего развития института психологической помощи в высшем образовании и отраслевой психологической службы в значительной степени определяются их неотъемлемостью от системы образования при решении общих задач — обучения и воспитания, но с использованием специфических, присущих только институту психологической помощи методов, технологий и приемов. Эта комплементарность должна выражаться в нормативных и регламентирующих документах, а также в неформальных правилах, культурных традициях и ценностях, которые необходимо выработать, одинаково воспринимать и разделять представителям как института образования, так и института психологической помощи, в противном случае отсутствие согласованной позиции нанесет урон обеим сторонам, но очевидно, что более пострадает формирующийся институт. Это также означает, что необходима крайне высокая степень взаимодействия представителей психологических служб (педагогов-психологов, психологов) и профессорско-преподавательского состава вузов, которая позволяет вести открытое обсуждение выявленных межпрофессиональных проблем и выработку согласованных решений — в условиях психологической и репутационной безопасности для всех сторон. Например, в рамках открытой модерируемой площадки в сети «Интернет» либо в деятельности соответствующих внутривузовских клубов, инициаторами которых выступают, прежде всего, представители вузовских психологических служб, поскольку именно в их профессиональные задачи входит активное содействие установлению благоприятного психологического климата в организации.

Один из важнейших факторов, влияние которого на развитие системы психологической помощи в образовании во многом является определяющим, — это вопрос финансирования. Система психологической помощи уже доказала свою состоятельность, реализовавшись вопреки имеющимся условиям, опираясь исключительно на позицию руководства отдельных вузов о ее необходимости. Но для того чтобы стать полноценной составляющей системы высшего образования, реально обеспечивающей одно из условий получения образования на основе единых требований и стандартов, необходимо финансирование, которое рассчитывается с учетом задач, которые ставятся перед специалистами психологической службы, контингента обучающихся (в т. ч. лиц с ОВЗ, инвалидов, сирот, участников боевых действий и членов их семей, иных контингентов обучающихся, нуждающихся в психологической помощи) и общей численности студентов вуза.

Стратегически важным направлением для развития института психологической помощи является системная, постоянная (на плановой основе), содержательно насыщенная коммуникационная

активность в традиционных и новых (в сети «Интернет») средствах массовой информации. Институту психологической помощи нужна поддержка со стороны целевых аудиторий — бенефициаров (студентов, которым психологическая помощь адресована), партнеров (преподавателей, воспитателей, социальных работников), держателей ресурсов (руководства вузов, федеральных и региональных органов государственной власти). Без реализации и постоянного обновления стратегии и технологий коммуникационного взаимодействия с целевыми аудиториями с учетом меняющейся ситуации и новых вызовов развитие института психологической помощи, как и любого другого социального института, в современных условиях, к сожалению, не представляется возможным.

Таким образом, в развитии института практической психологической помощи в системе высшего образования на данном историческом этапе ключевую роль играют три фактора: комплементарность с системой образования (отраслевой характер практической службы, ее нацеленность на решение задач обучения и воспитания, осознание этой комплементарности специалистами — педагогами-психологами и психологами), финансирование (подушевое в рамках государственного задания для всех вузов на цели оказания практической помощи нуждающимся в такой помощи обучающимся) и коммуникационное взаимодействие с целевыми аудиториями (активизация сил поддержки и продвижения через традиционные и новые СМИ).

Литература

1. Аналитический отчет по результатам всероссийского мониторинга Службы практической психологии образования. Часть I: Анализ профессиональной деятельности педагогов-психологов системы образования в современных условиях / Отв. ред. Е.И. Метелькова. М.: Федерация психологов образования России, 2008. 80 с.
2. Басюк В.С., Малых С.Б., Тихомирова Т.Н. Федеральная сеть психологических служб образовательных организаций высшего образования: концепция, приоритеты и ресурсы развития [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 4–18. doi:10.17759/pse.2022270601
3. Веблен Т. Теория праздного класса. М.: Прогресс, 1984. 367 с.
4. Гидденс Э. Социология. М.: Эдиториал УРСС, 1999. 703 с.
5. Дзялошинский И.М. Социальные институты и социальная коммуникация. Введение в теорию коммуникационных матриц: Учебное пособие. Саратов: Ай Пи Ар Медиа, 2020. 905 с.
6. Закон РФ от 10.07.1992 № 3266-1 (ред. от 12.11.2012) «Об образовании» (ст. 2).
7. Закон СССР от 19 июля 1973 г. «Об утверждении Основ законодательства Союза ССР и союзных республик о народном образовании».
8. Инструктивное письмо Гособразования СССР от 27.04.1989 № 16 «О введении должности психолога в учреждениях народного образования».
9. Каплун В. Миф Дюркгейма: что Витгенштейн и Райл могли бы сказать о пригодности основных понятий социальных наук [Электронный ресурс] // Социологическое обозрение. 2023. Том 2. № 2. С. 29–49. doi:10.17323/1728-192x-2023-2-29-49
10. Концепция дошкольного воспитания (одобрена решением коллегии Гособразования СССР 16.06.1989 № 7/1).
11. Концепция развития сети психологических служб в образовательных организациях высшего образования в Российской Федерации (утв. Министерством науки и высшего образования РФ 29.08.2022 № ВФ/1-Кн) [Электронный ресурс] // Министерство науки и высшего образования Российской Федерации. URL: <https://minobrnauki.gov.ru/upload/iblock/516/xdfty8026hfpsj25wku83sypbakmxdr9.pdf> (дата обращения: 15.02.2024).
12. Крикун Е.В. Мировоззренческие проблемы современной молодежи (на примере Белгородской области) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Том 6. № 4 (21). С. 403–405.
13. Кузьминов Я.И., Радаев В.В., Яковлев А.А., Ясин Е.Г. Институты: от заимствования к выращиванию: Опыт российских реформ и возможности культивирования институциональных изменений. М.: ГУ-ВШЭ, 2005.

14. Леньков С.Л., Рубцова Н.Е. Вариативность личностного и профессионального развития психологов [Электронный ресурс] // Психолого-педагогический поиск. 2022. № 1 (61). С. 143–159. doi:10.37724/RSU.2022.61.1.013
15. Метелькова Е.И. Психологическая служба как ресурс развития современного образования: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2010. 23 с.
16. Осипова Н.Г., Елишев С.О. Молодежь в системе социально-гуманитарных наук: Монография. М.: Перспектива, 2022. 246 с.
17. Перечень поручений по итогам встречи с молодыми учеными [Электронный ресурс] // Президент России. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/70647> (дата обращения: 01.02.2024).
18. Положение о психологической службе в системе народного образования (утверждено приказом Гособразования СССР от 19.09.1990 № 616).
19. Положение о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации (утверждено приказом Минобразования РФ от 22.10.1999 № 636).
20. Послание Президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному Собранию Российской Федерации от 29 февраля 2024 г. // Российская газета. 01.03.2024. № 46.
21. Постановление Минтруда РФ от 21.04.1993 № 88 «Об утверждении Нормативов по определению численности персонала, занятого обслуживанием дошкольных учреждений (ясли, ясли-сады, детские сады)».
22. Приказ Минпроса СССР от 31.08.1987 № 166 «Об утверждении Типовых штатов детских домов и школ-интернатов для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».
23. Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» (утвержден приказом Минтруда России от 24.07.2015 № 514н).
24. Радаев В.В. Социология рынков: к формированию нового направления. М.: ГУ-ВШЭ, 2003.
25. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках / Редактор-координатор — академик РАН Г.В. Осипов. М.: Издательская группа ИНФРА М — НОРМА, 1998. 488 с.
26. Спенсер Г. Основания социологии Герберта Спенсера: перевод. с английского. Том 2. СПб: Издание И.И. Билибина, 1877.
27. Стенограмма встречи Владимира Путина с молодыми учеными [Электронный ресурс] // Про президента. Неофициальный сайт. URL: <http://prezident.org/tekst/stenogramma-vstrechi-vladimira-putina-s-molodyimi-uchyonymi-01-12-2022.html> (дата обращения: 05.02.2024).
28. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024) (ст. 34).
29. Шацкий Е. История социологической мысли. М.: Новое литературное обозрение, 2018. 720 с.

References

1. Metelkova E.I. (ed.). Analiticheskii otchet po rezul'tatam vserossiiskogo monitoringa Sluzhby prakticheskoi psikhologii obrazovaniya. Chast' I: Analiz professional'noi deyatel'nosti pedagogov-psikhologov sistemy obrazovaniya v sovremennykh usloviyakh. Moscow: Federatsiya psikhologov obrazovaniya Rossii Publ., 2008. 80 p. (In Russ.).
2. Basyuk V.S., Malykh S.B., Tikhomirova T.N. Federal'naya set' psikhologicheskikh sluzhb obrazovatel'nykh organizatsii vysshego obrazovaniya: kontsepsiya, prioritety i resursy razvitiya [Federal Network of Psychological Services of Educational Institutions of Higher Education: Concept, Priorities and Development Resources] [Elektronnyi resurs]. Psichologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 4–18. doi:10.17759/pse.2022270601 (In Russ.).
3. Veblen T. Teoriya prazdnogo klassa [The Theory of the Leisure Class: An Economic Study of Institutions]. Moscow: Progress, 1984. 367 p. (In Russ.).
4. Giddens A. Sotsiologiya [Sociology]. Moscow: Editorial URSS, 1999. 703 p. (In Russ.).

5. Dzyaloshinskiy I.M. Sotsial'nye instituty i sotsial'naya kommunikatsiya. Vvedenie v teoriyu kommunikatsionnykh matrits: Uchebnoe posobie. Saratov: Ai Pi Ar Media, 2020. 905 p. (In Russ.).
6. Zakon RF ot 10.07.1992 No. 3266-1 (red. ot 12.11.2012) "Ob obrazovanii" (st. 2). (In Russ.).
7. Zakon SSSR ot 19 iyulya 1973 g. "Ob utverzhdenii Osnov zakonodatel'stva Soyuza SSR i soyuznykh respublik o narodnom obrazovanii". (In Russ.).
8. Instruktivnoe pis'mo Gosobrazovaniya SSSR ot 27.04.1989 No. 16 "O vvedenii dolzhnosti psikhologa v uchrezhdeniyakh narodnogo obrazovaniya". (In Russ.).
9. Kaploun V. Mif Dyurkgeima: chto Vitgenshtein i Rail mogli by skazat' o prigodnosti osnovnykh ponyatiy sotsial'nykh nauk [Durkheim's Myth: What Wittgenstein and Ryle Might Have to Say About the Validity of the Basic Concepts of the Social Sciences] [Elektronnyi resurs]. *Sotsiologicheskoe obozrenie = Russian Sociological Review*, 2023. Vol. 2, no. 2, pp. 29–49. doi:10.17323/1728-192x-2023-2-29-49 (In Russ.).
10. Kontsepsiya doshkol'nogo vospitaniya (odobrena resheniem kollegii Gosobrazovaniya SSSR 16.06.1989 No. 7/1). (In Russ.).
11. Kontsepsiya razvitiya seti psikhologicheskikh sluzhb v obrazovatel'nykh organizatsiyakh vysshego obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii (utv. Ministerstvom nauki i vysshego obrazovaniya RF 29.08.2022 № VF/1-Kn) [Elektronnyi resurs]. *Ministerstvo nauki i vysshego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii*. URL: <https://minобрнауки.gov.ru/upload/iblock/516/xdfty8026hfpsj25wku83syp6akmxdr9.pdf> (Accessed: 15.02.2024). (In Russ.).
12. Krikun E.V. Mirovozzrencheskie problemy sovremennoi molodezhi (na primere Belgorodskoi oblasti) [Philosophical Problems of Modern Youth (On Example Of Belgorod Region)]. *Azimut nauchnykh issledovanii: pedagogika i psichologiya = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology*, 2017. Vol. 6, no. 4 (21), pp. 403–405. (In Russ.).
13. Kuzminov Ya.I., Radaev V.V., Yakovlev A.A., Yasin E.G. Instituty: ot zaimstvovaniya k vyrashchivaniyu: Opyt rossiiskikh reform i vozmozhnosti kul'tivirovaniya institutsional'nykh izmenenii. Moscow: GU-VShE Publ., 2005. (In Russ.).
14. Lenkov S.L., Rubtsova N.E. Variativnost' lichnostnogo i professional'nogo razvitiya psikhologov [Variability of Psychologists' Personal and Professional Development.] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskii poisk = Psychological and Pedagogical Search. Academic Journal*, 2022, no. 1 (61), pp. 143–159. doi:10.37724/RSU.2022.61.1.013 (In Russ.).
15. Metelkova E.I. Psikhologicheskaya sluzhba kak resurs razvitiya sovremennoogo obrazovaniya: Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. Moscow, 2010. 23 p. (In Russ.).
16. Osipova N.G., Elishev S.O. Molodezh' v sisteme sotsial'no-gumanitarnykh nauk: Monografiya. Moscow: Perspektiva, 2022. 246 p. (In Russ.).
17. Perechen' poruchenii po itogam vstrechi s molodymi uchenymi [Instructions following meeting with young researchers] [Elektronnyi resurs]. *Prezident Rossii = President of Russia*. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/assignments/orders/70647> (Accessed 01.02.2024). (In Russ.).
18. Polozhenie o psikhologicheskoi sluzhbe v sisteme narodnogo obrazovaniya (utverzhdeno prikazom Gosobrazovaniya SSSR ot 19.09.1990 No. 616). (In Russ.).
19. Polozhenie o sluzhbe prakticheskoi psikhologii v sisteme Ministerstva obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii (utverzhdeno prikazom Minobrazovaniya RF ot 22.10.1999 No. 636). (In Russ.).
20. Poslanie Prezidenta Rossiiskoi Federatsii V.V. Putina Federal'nomu Sobraniyu Rossiiskoi Federatsii ot 29 fevralya 2024 g. *Rossiiskaya gazeta = Rossiiskaya Gazeta*, 01.03.2024, no. 46. (In Russ.).
21. Postanovlenie Mintruda RF ot 21.04.1993 No. 88 "Ob utverzhdenii Normativov po opredeleniyu chislennosti personala, zanyatogo obsluzhivaniem doshkol'nykh uchrezhdenii (yasli, yasli-sady, detskie sady)". (In Russ.).
22. Prikaz Minprosa SSSR ot 31.08.1987 No. 166 "Ob utverzhdenii Tipovykh shtatov detskikh domov i shkol-internatov dlya detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditelei". (In Russ.).
23. Professional'nyi standart "Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)" (utverzhden prikazom Mintruda Rossii ot 24.07.2015 No. 514n). (In Russ.).
24. Radaev V.V. Sotsiologiya rynkov: k formirovaniyu novogo napravleniya. Moscow: GU-VShE Publ., 2003. (In Russ.).

25. Osipov G.V. (ed.). *Sotsiologicheskii entsiklopedicheskii slovar'*. Na russkom, angliiskom, nemetskom, frantsuzskom i cheshskom yazykakh. Moscow: Izdatel'skaya gruppa INFRA M — NORMA, 1998. 488 p. (In Russ.).
26. Spencer H. *Osnovaniya sotsiologii Gerbera Spensera*: perevod. s angliiskogo. Tom 2 [The Principles of Sociology.]. Saint Petersburg: Izdanie I.I. Bilibina, 1877. (In Russ.).
27. Stenogramma vstrechi Vladimira Putina s molodymi uchenymi [Elektronnyi resurs]. *Pro prezidenta. Neofitsial'nyi sait*. URL: <http://president.org/tekst/stenogramma-vstrechi-vladimira-putina-s-molodymi-uchyonymi-01-12-2022.html> (Accessed 05.02.2024). (In Russ.).
28. Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 No. 273-FZ (red. ot 25.12.2023) "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" (s izm. i dop., vступ. в силу с 01.01.2024) (st. 34). (In Russ.).
29. Szacki J. *Istoriya sotsiologicheskoi mysli* [Historia myśli socjologicznej]. Moscow: Novoe literaturnoe obozrenie, 2018. 720 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Метелькова Елена Ивановна

кандидат психологических наук, советник ректора, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (НИУ ВШЭ); соучредитель и вице-президент, Федерация психологов образования России (ФПО России); член Межведомственной рабочей группы по развитию психологических служб в образовательных организациях высшего образования, Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7668-356X>, e-mail: emetelkova@hse.ru

Information about the authors

Elena I. Metelkova

PhD in Psychology, Advisor to the Rector, HSE University; Co-Founder and Vice-President, Federation of Psychologists of Education of Russia; Member of the Interdepartmental Working Group on the Development of Psychological Services in Educational Institutions of Higher Education, Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7668-356X>, e-mail: emetelkova@hse.ru

Получена 01.03.2024

Received 01.03.2024

Принята в печать 23.03.2024

Accepted 23.03.2024

Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов

Scientific and Methodological Support of Professional Activities of Teacher-Psychologists

Реализация междисциплинарного подхода в психолого-педагогическом сопровождении детей, нуждающихся в длительном лечении в медицинских стационарах

Зорина Е.С.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); Институт
развития, здоровья и адаптации ребенка (ФГБНУ «ИРЗАР»); Школа № 109 (ГБОУ Школа № 109),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0745-4027>, E-mail: zorina.es@uchimznaem.ru

Бриллиантова А.А.

Школа № 109 (ГБОУ Школа № 109); Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1791-846X>, E-mail: brilliantova.aa@uchimznaem.ru

Данная статья направлена на актуализацию специфики реализации междисциплинарного
подхода в психолого-педагогическом сопровождении детей, нуждающихся в длительном
лечении в медицинских стационарах. В публикации описывается значимость и возможно-
сти командного взаимодействия специалистов помогающих профессий в обеспечении
психолого-педагогического сопровождения детей с хроническими соматическими заболе-
ваниями, нуждающихся в длительном лечении. Было установлено, что для реализации
междисциплинарного подхода важно учитывать особые потребности детей, нуждающихся
в длительном лечении, их психологические и социальные характеристики. Представ-
лен подход к определению текущего эмоционального состояния, высших психических
функций, личностных особенностей юных пациентов, обучающихся в госпитальных шко-
лах. На основании выявленных актуальных запросов сформирована комплексная система
педагогической реабилитации и психолого-педагогического сопровождения в госпиталь-
ной школе, определена специфика коррекционно-развивающей, просветительской, кон-
сультативной и профилактической работы сотрудников службы психолого-педагоги-
ческого сопровождения.

Ключевые слова: междисциплинарный подход, психолого-педагогическое сопровождение,
длительное лечение, госпитальная школа.

Для цитаты: Зорина Е.С., Бриллиантова А.А. Реализация междисциплинарного подхода в психолого-педагогическом сопровождении детей, нуждающихся в длительном лечении в медицинских стационарах [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 1. С. 50–59. DOI:10.17759/bppe.2024210104

Implementation of an Interdisciplinary Approach in Psychological and Educational Support of Children in Need of Long-Term Treatment in Medical Hospitals

Ekaterina S. Zorina

*Moscow State University of Psychology & Education; Institute of Child Development, Health and Adaptation;
School No. 109, Moscow, Russia*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0745-4027>, E-mail: zorina.es@uchimznaem.ru

Anastasia A. Brilliantova

School No. 109; Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1791-846X>, E-mail: brilliantova.aa@uchimznaem.ru

This article is aimed at updating the specifics of implementing an interdisciplinary approach in psychological and pedagogical support for children in need of long-term treatment in medical hospitals. The publication describes the importance and possibilities of team interaction between specialists of helping professions in providing psychological and pedagogical support for children in need of long-term treatment with chronic somatic diseases. To implement an interdisciplinary approach, it was found that it is important to take into account the special needs of children in need of long-term treatment, their psychological and social characteristics. An approach to determining the current emotional state, higher mental functions, and personal characteristics of young patients studying in hospital schools is presented. Based on identified current needs, a comprehensive system of pedagogical rehabilitation and psychological and pedagogical support in a hospital school was formed, and the specifics of correctional and developmental, educational, advisory and preventive work of employees of the psychological and pedagogical support service were determined.

Keywords: interdisciplinary approach, psychological and pedagogical support, long-term treatment, children.

For citation: Zorina E.S., Brilliantova A.A. Implementation of an Interdisciplinary Approach in Psychological and Educational Support of Children in Need of Long-Term Treatment in Medical Hospitals. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 1, pp. 50–59. DOI:10.17759/bppe.2024210104 (In Russ.).

Введение

Согласно современным данным Всемирной организации здравоохранения (далее — ВОЗ), во всем мире количество детей, имеющих различные хронические соматические заболевания, увеличивается с каждым годом. Для специалистов помогающих профессий — таких как врачи, средний и младший медицинский персонал, педагоги, воспитатели, тьюторы, психологи, логопеды, дефектологи — подобная тенденция, прежде всего, актуализирует новые вызовы и профессиональные задачи [12].

Выстраивая систему педагогической реабилитации и психологической помощи, важно адаптировать всю образовательную среду под особые потребности ученика, учитывать результаты психолого-педагогических диагностик, медицинские ограничения и рекомендации. Оптимальным решением для обучения детей, нуждающихся в длительном лечении, часто является составление и реализация индивидуального образовательного маршрута, который предполагает персонализированный темп и объем освоения учебного материала, учет образовательных стремлений, талантов школьника, подбор разнообразного психологического и педагогическим инструментария [15].

Именно учет персональных психофизических характеристик обучающихся госпитальных школ позволяет говорить об индивидуальном и персонализированном обучении, бережном, восстановительном сопровождении, а также о междисциплинарном подходе. Многообразие диагнозов, их клиническая картина могут стать для специалиста госпитальной школы препятствием на пути к ребенку, а могут и, наоборот, улучшить процесс построения контакта и дальнейшего взаимодействия. Это возможно, если учителя, тьюторы, психологи, логопеды, дефектологи и социальные педагоги, не погружаясь глубоко в медицинскую тему, знают об особенностях ребенка, о возможных рисках и осложнениях лечения, влиянии препаратов и влиянии самой патологии на когнитивные функции, эмоциональное состояние, учебную мотивацию обучающегося [13].

Чаще всего госпитальные школы реализуют свою деятельность в больницах, где дети находятся длительно. Как правило, это онкологический, туберкулезный, травматологический профили. Но педагоги работают с детьми не только в условиях стационаров. Когда получение образования в массовой школе невозможно, организуют домашнее обучение, а лечение может продолжаться амбулаторно [9; 10].

Таким образом, дети, столкнувшиеся с серьезными соматическими заболеваниями, формируют отдельную неоднородную группу учеников со своими уникальными жизненными обстоятельствами, особыми потребностями. В таких условиях междисциплинарный подход становится обязательным условием для деятельности специалистов госпитальной школы. Под междисциплинарным подходом мы подразумеваем согласованную командную работу специалистов помогающих профессий, направленную на оптимизацию и повышение качества жизни детей, нуждающихся в длительном лечении. В нее входит защита в трудной жизненной ситуации от неблагоприятных последствий болезни, профилактика социальных, психологических, педагогических трудностей, а также восстановление, развитие и укрепление личностного потенциала ребенка.

Основная часть

Далее кратко рассмотрим психолого-педагогические характеристики детей, нуждающихся в длительном лечении в медицинских стационарах, ведь учет индивидуальных особенностей учеников в госпитальной школе является важным компонентом междисциплинарного подхода.

Многие зарубежные и отечественные исследователи изучали состояние ребенка, проживающего болезнь [1; 2; 6; 8; 10; 11; 13].

Любое соматическое заболевание влияет на человека, так как уже давно доказано единство организма, психики и личности. Независимо от того, с каким органом связан диагноз, психические и соматические компоненты образуют взаимодополняющую систему [15].

У детей личностные реакции на болезнь формируются не полностью. Это связано с тем, что дети не всегда полностью осознают опасность последствий своего заболевания. Они воспринимают только ограничения, связанные с болезнью и длительным лечением, а также физические ощущения. В подростковом возрасте заболевание сказывается на общении, самореализации. У подростков с соматическими заболеваниями ярко выражены переживания относительно будущего. Подростки, в отличие от детей, уже осознают свое состояние [12; 14; 15].

Хроническое соматическое заболевание может также привести к задержке психического развития соматогенного типа, так как длительная социальная депривация, хронический тяжелый стресс, педагогическая запущенность, болезненные медицинские процедуры, влияние препаратов, а также боль и дискомфорт, вызванный заболеванием, могут приводить к быстрой утомляемости, истощаемости психических процессов, снижению концентрации внимания и объема памяти, речевым нарушениям [2; 4; 6].

В некоторых случаях существует риск дефицитарного психического развития, так как дети на длительном лечении могут столкнуться с нарушениями или потерей зрения, слуха, нарушениями опорно-двигательного аппарата [7].

В семьях, где есть ребенок с хроническим соматическим заболеванием, меняются семейные роли, вероятность возникновения конфликтов и дисфункций растет, встречаются ненормативные внутрисемейные кризисы [14].

Все эти психолого-педагогические характеристики позволяют обосновать важность и необходимость междисциплинарного подхода в психолого-педагогическом сопровождении детей, нуждающихся в длительном лечении. В госпитальной школе создание гибкой системы коммуникации должно быть обязательным условием профессионального взаимодействия не только между медицинским персоналом и педагогами, но также между специалистами службы психолого-педагогического сопровождения и клиническими психологами, медицинскими логопедами, социальными работниками, представителями благотворительных фондов, волонтерами и родительской общественностью.

Структура службы психолого-педагогического сопровождения госпитальной школы должна быть представлена профильными специалистами, ориентированными на точечную, адресную помощь и восстановление дефицитов, такими как педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, социальные педагоги, тифлопедагоги, сурдопедагоги, специалисты по профориентации.

Рассмотрим модель междисциплинарной деятельности службы психолого-педагогического сопровождения, которая сложилась на флагманской площадке проекта госпитальных школ «УчимЗнаем» в городе Москве. Характерными ее чертами является максимальная персонализация подходов в решении актуальных вызовов, которые возникают в процессе обучения, воспитания, адаптации и реабилитации детей и подростков, нуждающихся в длительном лечении, а также междисциплинарный подход. Его возможно реализовать, опираясь на современные достижения и разработки психологической, педагогической, медицинской и других антропологических наук, сочетая лучшие традиции отечественных и зарубежных научных школ с практикой инновационного развития.

Работа специалистов службы психолого-педагогического сопровождения организована по следующим направлениям:

- взаимодействие с детьми, которые только поступили в стационар, включающее комплексную психолого-педагогическую диагностику, помочь во время адаптационного периода, заполнение Карты индивидуальных особых потребностей по результатам знакомства и первых встреч;

- планирование и проведение коррекционно-развивающих занятий с разными группами обучающихся, имеющими когнитивные и/или речевые трудности, проблемы регуляции эмоционально-волевой сферы, поведенческие сложности, дезадаптацию;
- социализация, развитие коммуникативных умений и навыков общения детей и подростков в новых жизненных условиях;
- консультирование обучающихся по вопросам профессионального самоопределения, преодоления экзаменационных страхов, профилактика неуверенности в себе;
- психологическая поддержка педагогов и родителей школьников;
- участие в психолого-педагогических консилиумах, разработке индивидуальных учебных планов, экспертная деятельность при подборе форм, методов, инструментария для обучения отдельных групп ребят;
- поддержка талантов, увлечений, образовательных стремлений обучающихся, вовлечение во внеурочную деятельность, олимпиадное движение;
- взаимодействие с клиническими психологами, реабилитологами, врачами, волонтерами, социальными работниками, представителями благотворительных фондов по вопросам повышения качества жизни воспитанников.

В состав службы психолого-педагогического сопровождения флагманской площадки проекта госпитальных школ «УчимЗнаем» входят педагоги-психологи, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, социальные педагоги, тифло-, сурдопедагоги, специалисты по профориентации, что позволяет оказать комплексную поддержку и помочь не только детям с нормотипичным развитием, но и с ограниченными возможностями здоровья, таким как дети с нарушением зрения, слуха, тяжелыми речевыми нарушениями, нарушениями опорно-двигательного аппарата, задержкой психического развития, интеллектуальной недостаточностью, расстройством аутистического спектра, тяжелыми и множественными нарушениями психофизического развития.

Механизм воплощения такого комплексного и междисциплинарного психолого-педагогического сопровождения заключается в реализации последовательного алгоритма профессиональных задач и решения соответствующих актуальных вызовов. Сразу после поступления ребенка на обучение в госпитальную школу, во время адаптационного периода учащегося, педагог-психолог беседует с ним, с родителями или его законными представителями, проводит диагностику психоэмоционального состояния, его высших психических функций. Это необходимо для подготовки рекомендаций педагогам и заполнения Карты индивидуальных особых потребностей (далее — КИОП). Если родители (законные представители) указали на необходимость консультации логопеда, дефектолога или тифло-, сурдопедагога, специалиста по профориентации, социального педагога, то эти специалисты также встречаются с семьей, проводят первичную диагностику ребенка, вносят данные в КИОП и планируют индивидуальную программу работы.

Дети, нуждающиеся в длительном лечении, сталкиваются с различными трудностями, связанными с ятрогенным воздействием препаратов, процедур, с влиянием заболевания на психофизиологические функции. Нередко встречаются случаи, когда мы имеем дело с сочетанием диагнозов, что также отражается на состоянии юного пациента и качестве его жизни [3].

Развивающая и коррекционная работа, а также просветительская, консультативная, профилактическая работа специалистов службы психолого-педагогического сопровождения занимает важное место в деятельности госпитальной школы. Основная цель заключается в реализации системы помощи обучающимся, испытывающим трудности освоения учебного материала, адаптации, социализации и воспитания. Главными мишенями в деятельности специалистов становятся:

- снятие тревожности, обучение техникам совладения со стрессом, формирование адекватной самооценки;
- развитие познавательной сферы детей и подростков: памяти, мышления, внимания, воображения, восприятия, речи;

- актуализация внутренних ресурсов, коммуникативных способностей и эмоционального и социального интеллекта [4].

Когда мы рассматриваем коррекционно-развивающую, просветительскую, консультативную, профилактическую деятельность специалистов службы психолого-педагогического сопровождения госпитальных школ с методологических и дидактических позиций, следует обратить внимание на готовность педагога-психолога, учителя-логопеда, учителя-дефектолога, социального педагога, тифлопедагога, сурдопедагога и специалиста по профориентации работать с целым комплексом возможных трудностей у обучающихся. Этому способствует сама ситуация проживания трудной жизненной ситуации ребенком, обостряющая и обнаруживающая когнитивные, эмоциональные, социальные дефициты.

В настоящее время также становится актуальным решение проблемы социальной и образовательной реинтеграции детей после длительного лечения в медицинских стационарах обратно в массовые школы и общество. Специалисты психолого-педагогического сопровождения и педагоги флагманской площадки госпитальных школ «УчимЗнаем» в тесном сотрудничестве с Московским государственным психолого-педагогическим университетом решают задачи социальной и образовательной реинтеграции детей с онкологическими заболеваниями. Успешная социальная реинтеграция подразумевает не только междисциплинарное взаимодействие специалистов, но и активное включение в реабилитационный и образовательный процесс родителей (законных представителей) детей, нуждающихся в длительном лечении [5; 6; 7].

Заключение

Таким образом, при организации и реализации междисциплинарного подхода в психолого-педагогическом сопровождении детей и подростков, нуждающихся в длительном лечении, следует учитывать:

- социальную и медицинскую ситуацию развития на фоне тяжелого соматического заболевания;
- индивидуальную структуру характеристик психического развития с учетом преморбидных особенностей личности;
- степень выраженности происходящих психофизических изменений;
- систему семейных отношений.

С целью планирования и систематизации своей деятельности специалисты службы психолого-педагогического сопровождения госпитальной школы могут руководствоваться следующей схемой.

1. Определить ключевые цели коррекции (найти мишени, расставить приоритеты).
2. Обрисовать круг задач, необходимых для достижения поставленной цели.
3. Подобрать диагностические методы для анализа и оценки динамики.
4. Обозначить содержание занятий, основываясь на данных о нарушениях, дефицитах, трудностях у детей и подростков.
5. Выбрать форму работы с юными пациентами (индивидуальная, групповая, с семьей).
6. Сформировать профессиональный инструментарий для достижения поставленных целей.
7. Наладить ризоматические связи с другими специалистами госпитальной школы.

Благодаря междисциплинарному подходу удается достичь повышения качества жизни детей и подростков, нуждающихся в длительном лечении, т. к. возникшие трудности решаются командой специалистов помогающих профессий (врачи, учителя, тьюторы, социальные работники, психологи и т. д.). В процессе взаимодействия именно специалисты службы психолого-педагогического сопровождения госпитальной школы часто занимают модерирующую позицию и связывают между собой разных людей.

Литература

1. Гусева М.А., Богданова Н.В., Цейтлин Г.Я. Реабилитационная лагерная программа в детской онкологии // Вопросы гематологии / онкологии и иммунопатологии в педиатрии. 2011. № 4. С. 39–43.
2. Долуев И.Ю., Зорина Е.С., Соловьев Д.А. Выявление актуальных запросов психолого-педагогического сопровождения семей с детьми, перенесшими онкологические и гематологические заболевания [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. 2023. № 1 (61). С. 451–468. doi:10.32744/pse.2023.1.27
3. Зорина Е.С. Организация госпитальной школы в стационаре онкогематологического отделения как часть психологической помощи и поддержки на этапах лечения и реабилитации // Сборник тезисов «Х Всероссийского съезда онкопсихологов». М., 2018. С. 26–30.
4. Зорина Е.С. Психолого-педагогическая практика в госпитальной школе: от первого знакомства до формирования дидактического портфеля // Педагогическое образование: история становления и векторы развития: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 100-летию открытия педагогического факультета при 2-м МГУ, г. Москва, 14–15 октября 2021 г. М.: МПГУ, 2022. С. 1419–1423.
5. Куртanova Ю.Е., Белозерская О.В., Бурдукова Ю.А., Щукина В.Д. Проблемы реинтеграции в социум после продолжительного лечения детей младшего школьного возраста с онкологическими заболеваниями // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2022. Том 22. № 4. С. 64–74.
6. Куртanova Ю.Е., Бурдукова Ю.А., Щербакова А.М., Зорина Е.С., Белозерская О.В., Лыкова Н.С., Щукина В.Д., Бриллиантова А.А. Когнитивные, эмоциональные и социальные особенности детей младшего школьного возраста с онкологическими заболеваниями [Электронный ресурс] // Новые психологические исследования. 2023. № 3. С. 108–126. doi:10.51217/npsyresearch_2023_03_03_06
7. Куртanova Ю.Е., Щербакова А.М., Бурдукова Ю.А., Зорина Е.С., Белозерская О.В., Лыкова Н.С., Щукина В.Д., Бриллиантова А.А. Психосоциальная реабилитация в детской онкологии (обзор) // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2023. Том 23. № 3. С. 108–118.
8. Лоскутов А.Ф., Шариков С.В., Ямбург Е.А., Румянцев А.Г. Госпитальная педагогика как современное направление в педагогической науке [Электронный ресурс] // Народное образование. 2023. № 1 (1496). С. 166–173. doi:10.52422/0130-6928_2023_1_166
9. Шариков С.В. Педагогическая поддержка образовательных возможностей детей, находящихся на длительном лечении в медицинских стационарах // Альманах Института коррекционной педагогики. 2020. № 40. С. 22–42.
10. Шариков С.В., Волкова Т.В. Госпитальная педагогика как мотивация развития прогрессивного сознания общества и социальной инклюзии // Современное дошкольное образование: теория и практика. 2023. № 10. С. 2–23.
11. Au-Yeung R.K.H., Padilla L.A., Zimmermann M., Reinke S., Oschlies I., Escherich G., Woessmann W., Burkhardt B., Klapper W. Frequency, and prognostic implications of KMT2A rearrangements in children with precursor B-cell lymphoma // Leukemia. 2023. Vol. 37(2). P. 488–491. doi:10.1038/s41375-022-01757-0
12. Bakula D.M., Sharkey C.M., Perez M.N., Espeleta H.C., Gamwell K.L., Baudino M., Delozier A.M., Chaney J.M., Alderson R.M., Mullins L.L. The relationship between parent distress and child quality of life in pediatric cancer: A meta-analysis // Journal of Pediatric Nursing. 2020. Vol. 50. P. 14–19. doi:10.1016/j.pedn.2019.09.024
13. Peikert M.L., Inhestern L., Bergelt C. Psychosocial interventions for rehabilitation and reintegration into daily life of pediatric cancer survivors and their families: A systematic review // PLoS One. 2018. Vol. 13(4). P. 34–40. doi:10.1371/journal.pone.0196151
14. Schulte F., Kunin-Batson A.S., Olson-Bullis B.A., Banerjee P., Hocking M.C., Janzen L., Kahalley L.S., Wroot H., Forbes C., Krull K.R. Social attainment in survivors of pediatric central nervous system tumors: a systematic review and meta-analysis from the Children's Oncology Group // Journal of Cancer Survivorship. 2019. Vol. 13(6). P. 921–931. doi:10.1007/s11764-019-00808-3

15. Vlachos I., Ktena Y., Athanasiadou A., Charmandari E., Moschovi M. Psychosocial adaptation of families with children newly diagnosed with cancer in the Greek population amidst the socioeconomic crisis // Journal of Psychosocial Oncology. 2023. Vol. 41(6). P. 673–686. doi:10.1080/07347332.2022.2160943

References

1. Guseva M.A., Bogdanova N.V., Tseitlin G.Ya. Reabilitatsionnaya lagernaya programma v detskoj onkologii [Camp rehabilitation program in pediatric oncology]. *Voprosy hematologii / onkologii i immunopatologii v pediatrii = Issues of Hematology/Oncology and Immunopathology in Pediatrics*, 2011, no. 4, pp. 39–43. (In Russ.).
2. Doluev I.Yu., Zorina E.S., Soloviev D.A. Vyyavlenie aktual'nykh zaprosov psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya semei s det'mi, perenesshimi onkologicheskie i hematologicheskie zabolevaniya [Identification of current needs of psychological and pedagogical support of families with children who have had cancer and hematological diseases] [Elektronnyi resurs]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education*, 2023, no. 1 (61), pp. 451–468. doi:10.32744/pse.2023.1.27 (In Russ.).
3. Zorina E.S. Organizatsiya gospital'noi shkoly v statsionare onkogematologicheskogo otdeleniya kak chast' psikhologicheskoi pomoshchi i podderzhki na etapakh lecheniya i reabilitatsii. *Sbornik tezisov «X Vserossiiskogo s'ezda onkopsikhologov»*. Moscow, 2018, pp. 26–30. (In Russ.).
4. Zorina E.S. Psikhologo-pedagogicheskaya praktika v gospital'noi shkole: ot pervogo znakomstva do formirovaniya didakticheskogo portfelya [Psychological and pedagogical practice in a hospital school: from first acquaintance to formation didactic portfolio]. *Pedagogicheskoe obrazovanie: istoriya stanovleniya i vektor razvitiya: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi 100-letiyu otkrytiya pedagogicheskogo fakulteta pri 2-m MGU, g. Moskva, 14–15 oktyabrya 2021 g.* Moscow: MPGU Publ., 2022, pp. 1419–1423. (In Russ.).
5. Kurtanova Yu.E., Belozerskaya O.V., Burdukova Yu.A., Shchukina V.D. Problemy reintegratsii v sotsium posle prodolzhitel'nogo lecheniya detei mladshego shkol'nogo vozrasta s onkologicheskimi zabolevaniyami [Problems of reintegration into society after long-term treatment of children of primary school age with cancer]. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov = Mental Health of Children and Adolescent*, 2022. Vol. 22, no. 4, pp. 64–74 (In Russ.).
6. Kurtanova Yu.E., Burdukova Yu.A., Shcherbakova A.M., Zorina E.S., Belozerskaya O.V., Lykova N.S., Shchukina V.D., Brilliantova A.A. Kognitivnye, emotSIONAL'nye i sotsial'nye osobennosti detei mladshego shkol'nogo vozrasta s onkologicheskimi zabolevaniyami [Cognitive, emotional and social characteristics of children of primary school age with cancer] [Elektronnyi resurs]. *Novye psikhologicheskie issledovaniya = New Psychological Research*, 2023, no. 3, pp. 108–126. doi:10.51217/npsyresearch_2023_03_03_06 (In Russ.).
7. Kurtanova Yu.E., Shcherbakova A.M., Burdukova Yu.A., Zorina E.S., Belozerskaya O.V., Lykova N.S., Shchukina V.D., Brilliantova A.A. Psikhosotsial'naya reabilitatsiya v detskoj onkologii [Psychosocial rehabilitation in pediatric oncology (review)]. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov = Mental Health of Children and Adolescent*, 2023. Vol. 23, no. 3, pp. 108–118. (In Russ.).
8. Loskutov A.F., Sharikov S.V., Yamburg E.A., Rumyantsev A.G. Gospital'naya pedagogika kak sovremennoe napravlenie v pedagogicheskoi nauke [Hospital pedagogy is a modern direction in pedagogical science] [Elektronnyi resurs]. *Narodnoe obrazovanie = National Education*, 2023, no. 1 (1496), pp. 166–173. doi:10.52422/0130-6928_2023_1_166 (In Russ.).
9. Sharikov S.V. Pedagogicheskaya podderzhka obrazovatel'nykh vozmozhnostei detei, nakhodyashchikhsya na dlitel'nom lechenii v meditsinskikh statsionarakh [Support of educational abilities of children on long-term treatment in hospital]. *Al'manakh Instituta korrektzionnoi pedagogiki = The Almanac Institute of Special Education*, 2020, no. 40, pp. 22–42. (In Russ.).
10. Sharikov S.V., Volkova T.V. Gospital'naya pedagogika kak motivatsiya razvitiya progressivnogo soznaniya obshchestva i sotsial'noi inklyuzii. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie: teoriya i praktika = Preschool Education Today. Theory and Practice*, 2023, no. 10, pp. 2–23. (In Russ.).

11. Au-Yeung R.K.H., Padilla L.A., Zimmermann M., Reinke S., Oschlies I., Escherich G., Woessmann W., Burkhardt B., Klapper W. Frequency, and prognostic implications of KMT2A rearrangements in children with precursor B-cell lymphoma. *Leukemia*, 2023. Vol. 37, no. 2, pp. 488–491. doi:10.1038/s41375-022-01757-0
12. Bakula D.M., Sharkey C.M., Perez M.N., Espeleta H.C., Gamwell K.L., Baudino M., Delozier A.M., Chaney J.M., Alderson R.M., Mullins L.L. The relationship between parent distress and child quality of life in pediatric cancer: A meta-analysis. *Journal of Pediatric Nursing*, 2020. Vol. 50, pp. 14–19. doi:10.1016/j.pedn.2019.09.024
13. Peikert M.L., Inhestern L., Bergelt C. Psychosocial interventions for rehabilitation and reintegration into daily life of pediatric cancer survivors and their families: A systematic review. *PLoS One*, 2018. Vol. 13, no. 4, pp. 34–40. doi:10.1371/journal.pone.0196151
14. Schulte F., Kunin-Batson A.S., Olson-Bullis B.A., Banerjee P., Hocking M.C., Janzen L., Kahalley L.S., Wroot H., Forbes C., Krull K.R. Social attainment in survivors of pediatric central nervous system tumors: a systematic review and meta-analysis from the Children's Oncology Group. *Journal of Cancer Survivorship*, 2019. Vol. 13, no. 6, pp. 921–931. doi:10.1007/s11764-019-00808-3
15. Vlachos I., Ktena Y., Athanasiadou A., Charmandari E., Moschovi M. Psychosocial adaptation of families with children newly diagnosed with cancer in the Greek population amidst the socioeconomic crisis. *Journal of Psychosocial Oncology*, 2023. Vol. 41, no. 6, pp. 673–686. doi:10.1080/07347332.2022.2160943

Информация об авторах

Зорина Екатерина Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент, кафедра специальной психологии и реабилитологии, факультет клинической и специальной психологии, педагог-психолог, руководитель службы психолого-педагогического сопровождения флагманской площадки, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), старший научный сотрудник, лаборатория междисциплинарных исследований в области госпитальной педагогики, Институт развития, здоровья и адаптации ребенка (ФГБНУ «ИРЗАР»); руководитель научно-исследовательских программ службы психолого-педагогического сопровождения, специализированное структурное подразделение «Госпитальная школа «УчимЗнаем», Школа №109 (ГБОУ Школа № 109), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0745-4027>, E-mail: zorina.es@uchimznaem.ru

Бриллиантова Анастасия Алексеевна

педагог-психолог, специализированное структурное подразделение «Госпитальная школа «УчимЗнаем», Школа №109 (ГБОУ Школа № 109); аспирант, кафедра специальной психологии и реабилитологии, факультет клинической и специальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1791-846X>, E-mail: brilliantova.aa@uchimznaem.ru

Information about the authors

Zorina Ekaterina Sergeevna

PhD in Psychology, Associate Professor, Department of the Special Psychology and Rehabilitation, Faculty of Clinical and Special Psychology, Teacher-Psychologist, Head of the Psychological and Educational Support Service of Flagship Site, Moscow State University of Psychology & Education; Senior Researcher, Laboratory of Interdisciplinary Research in Hospital Pedagogy, Institute of Child Development, Health and Adaptation; Head of Research Programs of the Psychological And Educational Support, Specialized Structural Unit “Hospital School “UchimZnaem / WeTeachTheyLearn”, School No. 109, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0745-4027>, E-mail : zorina.es@uchimznaem.ru

Brilliantova Anastasia Alekseevna

*Teacher-Psychologist, Specialized Structural Unit “Hospital School “UchimZnaem / WeTeachTheyLearn”, School No. 109; Postgraduate Student, Department of the Special Psychology and Rehabilitation, Faculty of Clinical and Special Psychology Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1791-846X>, E-mail: brilliantova.aa@uchimznaem.ru*

Получена 01.03.2024

Received 01.03.2024

Принята в печать 15.03.2024

Accepted 15.03.2024

Научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности педагогов-психологов

Scientific and Methodological Support of Professional Activities of Teacher-Psychologists

Кризисное дистанционное консультирование на телефоне доверия как значимый ресурс в повышении доступности качественной психологической помощи участникам образовательных отношений

Ермолаева А.В.

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

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

Вершинкина Е.В.

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9528-4657>, e-mail: vershinkinaev@mgppu.ru

Проблема избыточного стресса и психологического напряжения в современном мире приобретает глобальные масштабы, в том числе в образовательной среде. В связи с этим качественная психологическая помощь становится не просто востребованной, но и необходимой услугой. Одна из них — телефон доверия. Как инструмент психологической поддержки, он имеет решающее значение в управлении кризисными ситуациями в образовательной среде. В условиях повышенной эмоциональной нагрузки и социальной изоляции, вызванной чрезвычайными обстоятельствами, такими как пандемия, боевые действия и военные события, кризисное дистанционное консультирование становится ключевым ресурсом доступной психологической помощи. В рамках статьи рассмотрена специфика кризисного дистанционного консультирования, подтвержденная анализом отечественной и зарубежной научной литературы, проанализирована актуальная статистика обращений на телефон доверия. Также описываются особенности работы с телефоном доверия как инструментом дистанционной психологической помощи, его возможности и ограничения.

Ключевые слова: экстренная и кризисная психологическая помощь, дистанционное консультирование, телефон доверия, кризисная ситуация, психологическая служба в системе образования, несовершеннолетние.

Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, государственное задание: «Исследование распространенности травматического опыта и факторов успешного сопротивления с ним у

участников образовательных отношений в свете разработки и апробации концепции школы, отзывчивой к детской травме — как среды обучения, развития и реабилитации».

Для цитаты: Ермолаева А.В., Вершинкина Е.В. Кризисное дистанционное консультирование на телефоне доверия как значимый ресурс в повышении доступности качественной психологической помощи участникам образовательных отношений [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 1. С. 60–71. DOI:10.17759/bppe.2024210105

Crisis Remote Counseling on a Helpline as a Significant Resource in Increasing the Availability of High-Quality Psychological Assistance to Participants in Educational Relations

Anna V. Ermolaeva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

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

Elena V. Vershinkina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9528-4657>, e-mail: vershinkinaev@mgppu.ru

The problem of excessive stress and psychological tension in the modern world is acquiring global proportions, including in the educational environment. In this regard, high-quality psychological assistance is becoming not just in demand, but also a necessary service. One of them is a helpline. As a tool of psychological support, it is crucial in managing crisis situations in the educational environment. In conditions of increased emotional stress and social isolation caused by emergency circumstances, such as a pandemic, combat operations and military events, crisis remote counseling is becoming a key resource for accessible psychological assistance. The article examines the specifics of crisis remote counseling, confirmed by an analysis of domestic and foreign scientific literature, and analyzes the current statistics of communications on the helpline. The features of working with a helpline as a tool for remote psychological assistance, its capabilities and limitations are also described.

Keywords: emergency and crisis psychological assistance, remote counseling, helpline, crisis situation, psychological service in the education system, adolescents.

Funding: the study was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation, the state task: "To study the prevalence of traumatic experience and factors of successful coping with it among participants of the educational relations in the light of the development and testing of the concept of a school responsive to childhood trauma — as an environment of learning, development and rehabilitation."

For citation: Ermolaeva A.V., Vershinkina E.V. Crisis Remote Counseling on a Helpline as a Significant Resource in Increasing the Availability of High-Quality Psychological Assistance to Participants in Educational Relations. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 1, pp. 60–71. DOI:10.17759/bppe.2024210105 (In Russ.).

В современном мире, где стресс и психологическое напряжение входят в повседневную жизнь, особенно в образовательной среде, качественная психологическая помощь становится не просто востребованной, но и необходимой услугой. Рост числа обращений за психологической поддержкой свидетельствует о нарастающем кризисе в сфере психического здоровья участников образовательных отношений: учителей, студентов, родителей и школьников. В таких условиях телефон доверия выступает как важный ресурс, предоставляющий немедленную и анонимную поддержку. Научные исследования подтверждают эффективность дистанционного консультирования в кризисных ситуациях, делая акцент на его доступности и оперативности.

Использование телефона доверия как инструмента кризисного дистанционного консультирования становится значимым ресурсом в борьбе с психологическими проблемами в образовательной сфере. Это способствует снижению порога для обращения за помощью и повышает шансы на своевременное разрешение проблем, минимизируя их долгосрочные последствия. Ссылаясь на авторитетные научные публикации, можно утверждать, что расширение и адаптация услуг телефонных линий доверия может играть ключевую роль в улучшении психологического состояния участников образовательного процесса и укреплении их психического здоровья. Согласно исследованиям М.Е. Hamm с соавторами, система телефонов доверия способствует снижению уровня тревожности и депрессивных состояний среди преподавателей и студентов [12, с. 928].

Консультирование на телефоне доверия позволяет оперативно реагировать на кризисные запросы, обеспечивая тем самым непрерывную поддержку участникам образовательных отношений. При этом анонимность и доступность такой формы помощи способствуют преодолению барьеров для обращения за психологической поддержкой, особенно в контексте стигматизации психического здоровья.

Важность такой поддержки подтверждается множеством научных источников, которые подчеркивают необходимость интеграции систем телефонной помощи в общую структуру психологической поддержки в образовательных организациях [15, с. 45]. Таким образом, кризисное дистанционное консультирование является значимым ресурсом, способствующим укреплению психологического благополучия и адаптивности обучающихся и педагогов в непростых условиях современного мира.

Успешность применения дистанционного психологического консультирования подкрепляется исследованием, проведенным на базе службы дистанционного консультирования [9, с. 90]. Было отмечено, что во время и к моменту завершения диалога у подростка стабилизируется эмоциональное состояние, снижается чувство страха, вины, стыда, намного реже проявляются переживания безнадежности и бессмыслицы, эмоции переходят от негативных к спокойно-нейтральным. Также подчеркивается, что при завершении разговора подростки намного чаще проявляют желание справиться с проблемой, происходит переориентация на активные действия.

В исследованиях А.Т. Kuster подчеркивается эффективность дистанционного психологического консультирования как средства снижения негативного влияния стрессовых ситуаций на взрослых [14, с. 115]. Основное место в исследуемых случаях отводилось обучению навыкам сопротивления со стрессом, повышению способности адекватно реагировать в критических ситуациях. Отмечается также, что в дистанционном консультировании значительная роль возложена на во-

влеченность самого обратившегося за психологической помощью в процесс психологической работы с консультантом.

Обращаясь к публикациям по теме дистанционного консультирования, следует отметить положительные изменения эмоционального состояния переживающих последствия трудной жизненной ситуации, испытывающих интенсивные эмоции, связанные с кризисом, людей, своевременно обратившихся за психологической помощью в формате письменного консультирования, в том числе с использованием чатов. Исследователи отмечают, что моментальный обмен сообщениями и взаимодействие в формате видеосвязи являются наиболее продуктивными способами оказания дистанционной психологической помощи [3, с. 109].

Формат дистанционного консультирования позволяет беспрепятственно и эффективно оказывать психологическую помощь людям, находящимся в кризисной ситуации, испытывающим антидепрессивные намерения, подвергшимся разным формам насилия, переживающим симптомы посттравматического расстройства, имеющим хронические заболевания, ограничивающие их возможности [6, с. 60]. Стоит отметить, что формат дистанционного консультирования позволяет за счет своей доступности получать психологическую помощь людям, находящимся в отдалении от учреждений, где возможно получить очную психологическую помощь. Также поддержку могут получить наиболее незащищенные слои населения и люди, имеющие инвалидность и ограниченные в передвижении [10, с. 971]. Поскольку дистанционная психологическая помощь оказывается посредством интернет-ресурсов и телефонии, человек, обратившийся за помощью, имеющий тревожное или посттравматическое стрессовое расстройство, может испытывать меньше дискомфорта, переживания угрозы от внешнего мира и ощущать большую безопасность за счет анонимности и выбора удобного для человека места, времени и формата для получения помощи [4, с. 71].

Человек, обратившийся за помощью в кризисном состоянии, чаще всего подвержен влиянию ситуации неопределенности. В работе С.Н. Мосолова отмечается, что наращивание устойчивости к неопределенности, в том числе за счет повышения сопротивляемости абонента проявлениям антидепрессивного, деструктивного поведения, выступает в данном случае ведущей целью психологической поддержки и проводимой психотерапии [7, с. 28].

Обращаясь к анализу технологий дистанционного консультирования, стоит отметить, что многие способы оказания психологической помощи успешно осуществляются в онлайн-формате, в том числе с использованием телефонии. Специалисты имеют возможность осуществлять эмоциональную поддержку, работу с запросом, проводить психологические интервенции, используя различные методы и подходы в психологическом консультировании, помогать осваивать способы саморегуляции. Также важным элементом является возможность оказывать информационную поддержку и психологическое просвещение, мотивирование, при необходимости, на получение пролонгированной психологической помощи. За счет дистанционного консультирования у обратившихся за психологической помощью снижается степень социальной изоляции, повышается осведомленность в решении заявленной проблемы и возможных путях ее решения, стабилизируется эмоциональное состояние и повышается информированность о доступных способах получения необходимой помощи, не только психологического характера.

Оказание психологической помощи путем дистанционного консультирования помогает в значительной степени уменьшить негативное влияние полученного травматического опыта у детей и подростков [8, с. 54]. Также формат дистанционной поддержки дает возможность расширять географию оказания психологической помощи [10, с. 72]. Анализ научных работ показал, что в работе с кризисными состояниями и обращениями клиентов, находящихся в кризисной ситуации, оказывают положительное влияние также письменные и видеоконсультации [10, с. 74].

Анализируя технологии дистанционного консультирования по кризисным проблемам и состояниям детей, подростков и молодежи, следует выделить ряд принципов, как универсальных,

подходящих для работы с большинством запросов, так и специфических для психологической помощи по телефону.

Принцип анонимности — и обратившийся за психологической помощью, и психолог могут не озвучивать свое имя или же представляться, используя псевдоним. Также в формате дистанционного консультирования не требуется предоставления своих личных данных (возраст, пол, семейное положение и прочее), данную информацию обратившийся может предоставить по своему желанию, психолог же может не сообщать эти данные. Номер телефона обратившегося за помощью не фиксируется. В случае письменного консультирования переписка осуществляется на платформе, где данные обратившегося не видны.

Принцип конфиденциальности — в процессе консультации не ведется запись диалога, содержание беседы не передается третьим лицам без согласия обратившегося за психологической помощью. В процессе консультации анализируется заявленная абонентом проблема, а также информация, необходимая для оказания психологической помощи и выстраивания путей по разрешению сложившейся ситуации. Важно отметить, что обратившийся за консультацией может не сообщать детали из личной жизни, и тогда работа будет выстраиваться в русле имеющейся информации.

Принцип толерантности — уважительное отношение к обратившемуся за помощью независимо от его социального статуса, национальности, вероисповедания, гендерной принадлежности, взглядов, желания обсудить социально порицаемые темы и т. д. В данном случае психолог придерживается принципа нейтрального отношения и принятия к обратившемуся за помощью человеку.

Управление разговором — обратившийся за психологической помощью может в любой момент прервать беседу; психолог, со своей стороны, может управлять разговором следующим образом: выстраивая консультативный контакт, обозначая проблемную ситуацию, формулируя запрос на дальнейшую работу, помогая обратившемуся за помощью определить ресурсы и дальнейшую стратегию решения проблемы и в конце разговора мотивируя абонента на дальнейшее самостоятельное разрешение проблемы.

Принцип профессионализма консультанта — оказывать психологическую помощь может специалист, имеющий психологическое образование, опыт работы в дистанционном консультировании, прошедший обучение по специфике дистанционного консультирования и прошедший собеседование на профессиональную пригодность.

Основным направлением работы специалиста, проводящего кризисное консультирование, является как снижение интенсивности негативных эмоций, ведущих к психоэмоциональному напряжению, так и обучение клиента способам рациональной оценки ситуации и выработке адекватных путей выхода из нее [5, с. 13].

Анализ научных статей и исследований, таких как работы Mishara и Kerkhof, подтверждает важность этого ресурса в преодолении психологических барьеров и предоставлении первой помощи в кризисных ситуациях [11, с. 137].

Ключевым аспектом кризисного консультирования является его доступность и анонимность, что снижает порог для обращения за помощью и способствует скорейшему восстановлению психологического равновесия клиентов. Специалисты телефона доверия подготовлены к работе в условиях повышенной тревожности и могут эффективно оказывать эмоциональную поддержку, используя техники кризисного интервьюирования. Это делает телефон доверия незаменимым ресурсом в системе психологической помощи.

Тем не менее, существует потребность в дополнительных исследованиях по оценке эффективности дистанционного консультирования и разработке специфических протоколов взаимодействия для различных групп клиентов. Развитие технологий коммуникации также открывает новые возможности для улучшения данной формы поддержки.

Эмпирической базой проведения научно-исследовательской и аналитической работы является база данных «Детского телефона доверия» Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы системы образования Российской Федерации ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (далее — ФКЦ МГППУ). Сектор дистанционного консультирования «Детский телефон доверия» (далее — Служба) отдела экстренной психологической помощи ФКЦ МГППУ ежегодно принимает более 35 000 звонков, из которых доля консультативных обращений составляет более 13 000. Все звонки вносятся в электронную базу данных и кодифицируются по определенным показателям: пол, возраст, психологическое состояние позвонившего, время, длительность звонка, содержание обращения. За 2023 год Службой принято 38 971 обращений от абонентов.

В Службе «Детский телефон доверия» все консультационные обращения распределяются в соответствии с установленным кодификатором. Таким образом, есть возможность отследить, какая проблематика является наиболее актуальной для абонентов (рис. 1).

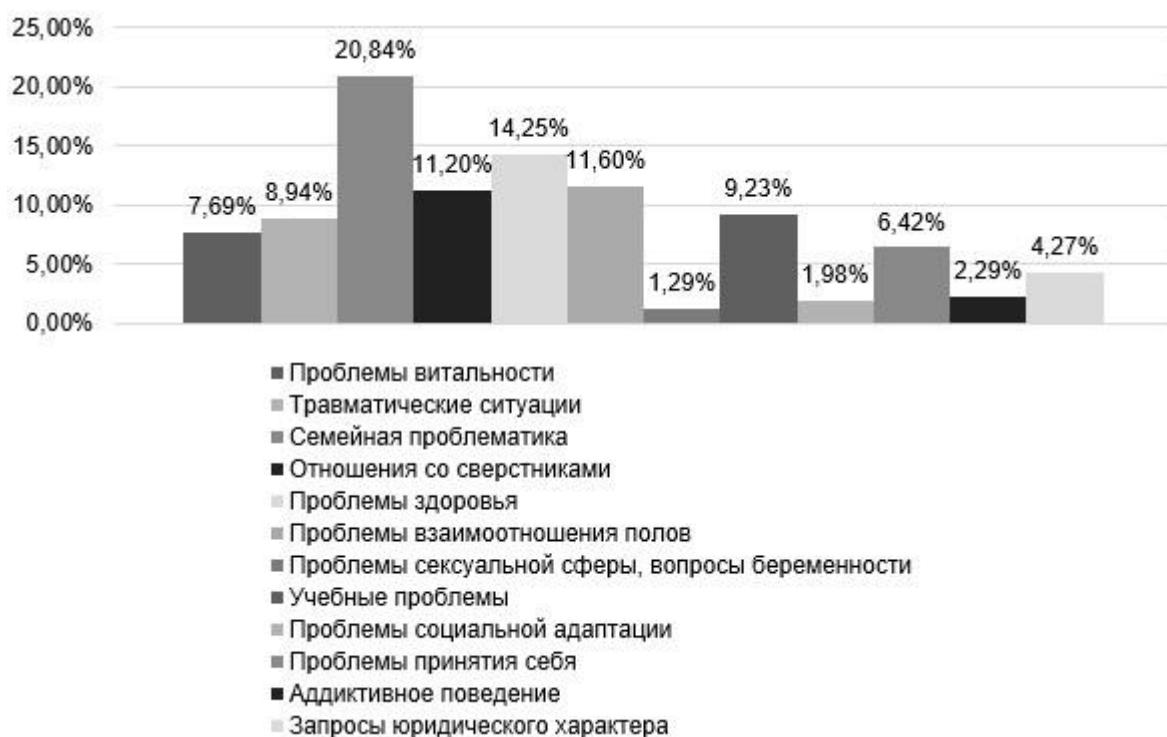


Рис. 1. Распределение консультаций по тематике обращений от всех абонентов

Подробнее рассмотрим содержание обращений, поступавших в службу «Детский телефон доверия» в 2023 году, и динамику обращений по сравнению с 2022 годом.

В целом, количество обращений, поступавших в службу в 2022 и 2023 году, было достаточно стабильным. При этом можно отметить некоторые изменения, наблюдающиеся по отдельным категориям поступающих запросов.

К примеру, в 2023 году отмечается снижение числа запросов по тематике внутрисемейных взаимоотношений (20,84% (2082 обращения) в 2023 году и 23% (2099 обращений) в 2022 году), а также по тематике взаимоотношений со сверстниками (11,2% (1119 обращений) в 2023 году и 14% (1262 обращения) в 2022 году). При этом наблюдается повышение числа обращений по проблемам здоровья (14,25% (1424 обращения) в 2023 году и 12% (1129 обращений) в 2022 году), а также по тематике суицидального и самоповреждающего поведения (7,69% (768 обращений) в 2023 году и 6,4% (547 обращений) в 2022 году).

Далее более подробно сравним поступившие в Службу обращения по каждой категории.

В отдельную категорию выделяются обращения, связанные с травматическими событиями в жизни абонента. За отчетный период консультанты приняли 893 таких обращения, что составило 8,94%. Были выделены следующие категории травматических ситуаций, которые чаще всего фигурируют в запросах абонентов: смерть близких, физическое и/или психологическое насилие со стороны родителей или других родственников, со стороны сверстников, а также со стороны других взрослых, обращения по поводу последствий переживания травматического опыта в прошлом, пренебрежение нуждами несовершеннолетнего, переживания, связанные со смертью питомца, потерей ценных вещей или документов. Также в данную категорию входят обращения по теме сексуального насилия (в том числе изнасилования), инцестных отношений, а также травмы, полученной в результате террористической атаки или нахождения в зоне военных действий.

Нередки также запросы по суициdalной проблематике и проблемам витальности — за 2023 год в службу поступило 768 таких обращений, что составило 7,69%. К данной категории относят те обращения, в которых главной темой выступают суициdalные мысли или намерения абонентов, уже принятное решение, текущий суицид или состояние после суициdalной попытки, а также суицид близкого абонента. Кроме этого, к данной категории относятся обращения по тематике самоповреждающего поведения.

Следует отметить, что обращения, входящие в две указанные выше категории, часто относят к категории «кризисных обращений». В 2023 году было принято 1179 кризисных обращений от всех категорий абонентов. При этом при отнесении обращения к «кризисному» учитывается не только проблематика запроса, но и эмоциональное состояние абонента. Таким образом, к данной категории могут относится обращения по всем представленным в отчете тематикам.

Рассматривая обращения абонентов по проблемам витальности, поступившие в Службу в 2023 году, можно отметить увеличение числа звонков (на 0,7%) по тематике суициdalных мыслей и намерений в сравнении с 2022 годом (рис. 2). Также интересен рост обращений по теме самоповреждающего поведения.



Рис. 2. Обращения абонентов по проблемам витальности в 2022 году и 2023 году

Распространенность самоповреждающего поведения как способа совладания с жизненным трудностями достаточно высока: по данным некоторых исследователей, до 10–13% несовершеннолетних демонстрируют признаки несуициdalного самоповреждения [13, с. 2375]. Несовершеннолетние и взрослые, демонстрирующие проявления самоповреждающего поведения, прибегают к нему как к способу регуляции эмоций, снижения тревоги, методу социального влияния и привлечения внимания [1, с. 43]. Кроме этого, самоповреждающее поведение может быть связано с посттравматическим стрессовым расстройством, аффективными и личностными расстройствами, физической и сексуальной травматизацией [2, с. 37].

Обращаясь в службу дистанционной психологической помощи, абоненты, склонные к само-повреждающему поведению, могут не только более безопасно и продуктивно справиться с негативными эмоциями, но и совместно с психологом проработать способы совладания с самоповреждающим поведением путем определения протективных факторов и выработки поведенческой стратегии при возникновении желания причинить себе вред.

В обращениях абонентов по теме витальности достаточно затруднительно выделить основную тему, которая выступает причиной суицидального и самоповреждающего поведения. В целом, абоненты могут заявлять в качестве причины суицидальных мыслей и намерений проблемы в учебе, проблемы во взаимоотношениях с противоположным полом, недопонимание с родителями (законными представителями), травматические ситуации (физическое, психологическое и сексуальное насилие), буллинг. Объединяющим в данных обращениях является не заявляемая проблема, а, во-первых, ее восприятие абонентом как катастрофической и, во-вторых, личностные особенности абонента, к которым можно отнести сужение, ригидность восприятия, переживания безнадежности и беспомощности, импульсивность.

Консультация абонентов по проблемам витальности, помимо психологической поддержки, стабилизации эмоционального состояния и возможности абоненту безопасно высказываться, также включает антикризисную интервенцию и, при необходимости, может завершаться заключением «антисуицидального контракта».

В 2023 году в запросах абонентов чаще фигурировали темы, касающиеся смерти близких (22,42% (200 обращений) в 2023 году и 18,35% (147 обращений) в 2022 году), а также психологической травмы, полученной внутри семьи, и сексуального насилия (7,62% (68 обращений) и 6,28% (44 обращения) в 2023 году и 5,49% (57 обращений) и 5,24% (42 обращения) в 2022 году, соответственно). Повышение числа обращений по данным тематикам может свидетельствовать не только о большем количестве подобных травматических событий в 2023 году, но, скорее, о большей информированности о возможности получения дистанционной психологической помощи среди населения, о возрастании доверия к профессиональным психологам и готовности рассказывать о своих переживаниях и работать с ними. Абоненты, обратившиеся в службу, испытывают дискомфорт, переживания угрозы от внешнего мира и ощущение небезопасности и собственной уязвимости, но в процессе работы и совместного со специалистом поиска путей разрешения кризисной ситуации стабилизируется эмоциональное состояние абонентов и уменьшается влияние полученного травматического опыта.

Наиболее значительный рост среди обращений данной тематики наблюдается у запросов по проблемам психических расстройств — в 2023 году было проведено 57,65% (821 обращение) консультаций, тогда как в 2022 только 49,25% (556 обращений). Абоненты обращаются с запросами по данной проблематике в состоянии стресса, психологической травматизации, хронических эмоциональных перегрузок, переживаний, вызываемых посттравматическим стрессовым расстройством [8, с. 13].

Беседуя с абонентом, консультант телефона доверия имеет возможность оценить его эмоциональное состояние и проследить динамику изменения, движение к состоянию стабилизации; помочь в работе на телефоне доверия оказывается за счет рассмотрения проблемной ситуации со стороны, с разных ракурсов, за счет проработки имеющихся ресурсов абонента и возможных путей решения проблемы.

Дети и подростки, находящиеся в ситуации неопределенности, в кризисном состоянии, могут обратиться на телефон доверия за счет доступности этого формата психологической помощи. Таким образом, абонент может получить безотлагательную психологическую помощь и стабилизировать эмоциональное состояние, а также проанализировать способы разрешения проблемной ситуации, в том числе в ситуациях опасных для жизни и здоровья.

Телефон доверия является важным элементом системы психологической поддержки, особенно в периоды кризисных ситуаций, когда доступ к традиционным формам помощи может быть ограничен. Консультирование по телефону доверия представляет собой не просто альтернативный способ коммуникации, но и значимый ресурс для обеспечения непрерывности и доступности психологической помощи участникам образовательных отношений — обучающимся, их родителям и педагогам.

Преимущества данного метода консультирования подтверждаются многочисленными исследованиями. По данным научных статей, телефонное консультирование способствует повышению психологической грамотности, эффективно снижает уровень тревожности и стресса, а также помогает в кризисной адаптации.

В условиях, когда образовательные организации сталкиваются с необходимостью перехода на дистанционные формы работы, телефон доверия становится особенно актуальным. Он предоставляет возможность быстрого реагирования на проблемы, возникающие в процессе обучения и воспитания, и обеспечивает психологическую поддержку на непрерывной основе. Кризисное консультирование на телефоне доверия играет фундаментальную роль в расширении доступности качественной психологической помощи, что особенно актуально в контексте формирования безопасной образовательной среды.

Литература

1. Андронникова О.О., Волкова Е.Н. Обзор зарубежных исследований по проблеме несуицидального самоповреждения у детей и подростков // Теоретическая и экспериментальная психология. 2020. Том 13. № 3. С. 38–50.
2. Давидовский С.В., Игумнов С.А. Современные концепции и особенности проявления самоповреждающего поведения [Электронный ресурс] // Суицидология. 2020. Том 11. № 3 (40). С. 33–43. doi:10.32878/suiciderus.20-11-03(40)-33-43
3. Жукова Ю.А. Клинико-суицидологические характеристики жен мужчин, страдающих алкоголизмом, с позиции «Поведения жертвы» // Наука молодых — Eruditio Juvenium. 2016. № 3. С. 35–39.
4. Корнилова Т.В. Психология неопределенности: когнитивная и личностная регуляция предвосхищений, выбора и риска // Mobilis in mobili: личность в эпоху перемен / Под ред. А.Г. Асмолова. М.: ЯСК, 2018. С. 54–75.
5. Крахмалева О.Е., Кузьмина К.Н., Ермолова И.М. Дистантная медико-психологическая помощь в условиях вынужденной изоляции [Электронный ресурс] // Омский психиатрический журнал. 2020. № 2 (24). С. 11–15. doi: 10.24411/2412-8805-2020-10202
6. Лукашук А.В., Филиппова М.Д., Сомкина О.Ю. Характеристика детских и подростковых суицидов // Российский медико-биологический вестник имени академика И.П. Павлова. 2016. № 2. С. 137–143.
7. Мосолов С.Н. Актуальные задачи психиатрической службы в связи с пандемией COVID-19 [Электронный ресурс] // Современная терапия психических расстройств. 2020. № 2. С. 26–32. doi:10.21265/PSYRH.2020.53.59536
8. Пономарев П.Л. Принципы и методы экстренной психологической помощи с использованием интернет-технологий // Психологическая помощь социально незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение): Материалы II международной научно-практической конференции, Москва, 21–22 февраля 2012 года / Под ред. А.Б. Айсмонтаса, В.Ю. Меновщикова. М.: МГППУ, 2012. С. 51–57.
9. Федорова Е.Е., Армер Л.А., Гаранжа А.В., Бозиев А.С. Дистанционная психологическая помощь подросткам: опыт работы специалистов в ситуации нарушения защиты и безопасности в социальной сети. профессиональное приложение для кризисных служб // Дистанционные технологии в профессиональном психологическом образовании, психологии и психоанализе. Сборник научных трудов по материалам международной научно-практической конференции, проведенной в ЧОУВО «Восточно-

- Европейский Институт психоанализа» 19.11.2019 г. / Под ред. М.М. Решетникова. СПб: ЧОУВО «Восточно-Европейский институт психоанализа», 2020. С. 89–101.
10. Cardinale A.M. The Opportunity for Telehealth to Support Neurological Healthcare // Telemedicine and e-Health. 2018. Vol. 24(12). P. 969–978. doi:10.1089/tmj.2017.0290
 11. Dorol-Beauroy-Eustache O., Mishara B.L. Systematic review of risk and protective factors for suicidal and self-harm behaviors among children and adolescents involved with cyberbullying // Preventive Medicine. 2021. Vol. 152. doi:10.1016/j.ypmed.2021.106684
 12. Hamm M.E. et al. Experiences of American Older Adults with Pre-existing Depression During the Beginnings of the COVID-19 Pandemic: A Multicity, Mixed-Methods Study // The American Journal of Geriatric Psychiatry. 2020. Vol. 28(9). P. 924–932. doi:10.1016/j.jagp.2020.06.013
 13. Hawton K., Saunders K.E.A., O'Connor R.C. Self-harm and suicide in adolescents // Lancet. 2012. Vol. 379(9834). P. 2373–2382. doi:10.1016/S0140-6736(12)60322-5
 14. Kuster A.T. et al. Computer-based versus in-person interventions for preventing and reducing stress in workers // Cochrane Database of Systematic Reviews. 2017. Vol. 8(8). doi:10.1002/14651858.CD011899.pub2
 15. Walter H.L., Fox H.B. Understanding Teacher Well-Being During the Covid-19 Pandemic Over Time: A Qualitative Longitudinal Study // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2021. Vol. 21(25). P. 36–50. doi:10.33423/jop.v21i5.4716

References

1. Andronnikova O.O., Volkova E.N. Obzor zarubezhnykh issledovanii po probleme nesuicidal'nogo samopovrezhdeniya u detei i podrostkov [Review of foreign studies on the problem of non-suicidal self-harm in children and adolescents]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psichologiya* = Theoretical and Experimental Psychology, 2020. Vol. 13, no. 3, pp. 38–50. (In Russ.).
2. Davidovski S.V., Igumnov S.A. Sovremennye kontseptsii i osobennosti proyavleniya samopovrezhdayushchego povedeniya [Modern conceptions and manifestation features of self-harming behavior] [Elektronnyi resurs]. *Suitsidologiya* = *Suicidology*, 2020. Vol. 11, no. 3 (40), pp. 33–43. doi:10.32878/suiciderus.20-11-03(40)-33-43 (In Russ.).
3. Zhukova Yu.A. Kliniko-suitsidologicheskie kharakteristiki zhen muzhchin, stradayushchikh alkogolizmom, s pozitsii "Povedeniya zhertvy" [Victimological features of wives of men suffering from alcohol dependence the perspective of the victim's behavior]. *Nauka molodykh — Eruditio Juvenium* = *Science of the Young (Eruditio Juvenium)*, 2016, no. 3, pp. 35–39. (In Russ.).
4. Kornilova T.V. Psichologiya neopredelennosti: kognitivnaya i lichnostnaya regulyatsiya predvoskhishchenii, vybora i riska. In Asmolov A.G. (ed.). *Mobilis in mobili: lichnost' v epokhu peremen*. Moscow: YaSK, 2018, pp. 54–75. (In Russ.).
5. Krahmaleva O.E., Kuzmina K.N., Ermolova I.M. Distantnaya mediko-psikhologicheskaya pomoshch' v usloviyakh vynuzhdennoi izolyatsii [Distance medical and psychological help in conditions of forced insulation] [Elektronnyi resurs]. *Omskii psichiatricheskii zhurnal* = *Omsk Journal of Psychiatry*, 2020, no. 2 (24), pp. 11–15. doi: 10.24411/2412-8805-2020-10202 (In Russ.).
6. Lukashuk A.V., Filippova M.D., Somkina O.Yu. Kharakteristika detskikh i podrostkovykh suitsidov [Characteristics of child and adolescent suicide (review of literature)]. *Rossiiskii mediko-biologicheskii vestnik imeni akademika I.P. Pavlova* = *I. P. Pavlov Russian Medical Biological Herald*, 2016, no. 2, pp. 137–143. (In Russ.).
7. Mosolov S.N. Aktual'nye zadachi psichiatricheskoi sluzhby v svyazi s pandemiei COVID-19 [Psychiatric Services Strategies During the COVID-19 Pandemic] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya terapiya psikhicheskikh rasstroistv* = *Current Therapy of Mental Disorders*, 2020, no. 2, pp. 26–32. doi:10.21265/PSYPH.2020.53.59536 (In Russ.).
8. Ponomarev P.L. Printsipy i metody ekstrennoi psikhologicheskoi pomoshchi s ispol'zovaniem internet-tehnologii. In Aismontas A.B., Menovshchikov V.Yu. (eds.). *Psikhologicheskaya pomoshch' sotsial'no nezashchishchennym litsam s ispol'zovaniem distantsionnykh tekhnologii (internet-konsul'tirovaniye i dis-*

- tantsionnoe obuchenie): Materialy II mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Moskva, 21–22 fevralya 2012 goda.* Moscow: MGPPU Publ., 2012, pp. 51–57. (In Russ.).
9. Fedorova E.E., Armer L.A., Garanzha A.V., Boziev A.S. Distantionnaya psikhologicheskaya pomoshch' po-drostkam: opyt raboty spetsialistov v situatsii narusheniya zashchity i bezopasnosti v sotsial'noi seti. professional'noe prilozhenie dlya krizisnykh sluzhb [Remote psychological assistance to adolescents: the professional expertise in situation of violations of protection and security in a social network. Professional app for crisis services]. In Reshetnikov M.M. (ed.). *Distantionnye tekhnologii v professional'nom psikhologicheskem obrazovanii, psikhologii i psikhoanalize. Sbornik nauchnykh trudov po materialam mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, provedennoi v ChOUVO "Vostochno-Evropeiskii Institut psikhoanaliza" 19.11.2019 g.* Saint Petersburg: ChOUVO "Vostochno-Evropeiskii institut psikhoanaliza" Publ., 2020, pp. 89–101. (In Russ.).
10. Cardinale A.M. The Opportunity for Telehealth to Support Neurological Healthcare. *Telemedicine and e-Health*, 2018. Vol. 24, no. 12, pp. 969–978. doi:10.1089/tmj.2017.0290
11. Dorol-Beauroy-Eustache O., Mishara B.L. Systematic review of risk and protective factors for suicidal and self-harm behaviors among children and adolescents involved with cyberbullying. *Preventive Medicine*, 2021. Vol. 152. doi:10.1016/j.ypmed.2021.106684
12. Hamm M.E. et al. Experiences of American Older Adults with Pre-existing Depression During the Beginnings of the COVID-19 Pandemic: A Multicity, Mixed-Methods Study. *The American Journal of Geriatric Psychiatry*, 2020. Vol. 28, no. 9, pp. 924–932. doi:10.1016/j.jagp.2020.06.013
13. Hawton K., Saunders K.E.A., O'Connor R.C. Self-harm and suicide in adolescents. *Lancet*, 2012. Vol. 379, no. 9834, pp. 2373–2382. doi:10.1016/S0140-6736(12)60322-5
14. Kuster A.T. et al. Computer-based versus in-person interventions for preventing and reducing stress in workers. *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2017. Vol. 8, no. 8. doi:10.1002/14651858.CD011899.pub2
15. Walter H.L., Fox H.B. Understanding Teacher Well-Being During the Covid-19 Pandemic Over Time: A Qualitative Longitudinal Study. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 2021. Vol. 21, no. 25, pp. 36–50. doi:10.33423/jop.v21i5.4716

Информация об авторах

Ермоляева Анна Валерьевна

заместитель руководителя, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5623-6248>, e-mail: ermolaevaav@mgppu.ru

Вершинкина Елена Валерьевна

заведующий, сектор дистанционного консультирования «Детский телефон доверия», отдел экстренной психологической помощи, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9528-4657>, e-mail: vershinkinaev@mgppu.ru

Information about the authors

Anna V. Ermolaeva

Deputy Head, Federal Coordination Center for Provision of Psychological Services in Education System of Russia, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

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

Elena V. Vershinkina

Acting Head, Remote Consulting Sector “Children’s Helpline”, Department of Emergency Psychological Assistance, Federal Coordination Center for Provision of Psychological Services in Education System of Russia, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-9528-4657>, e-mail: vershinkinaev@mgppu.ru

Получена 13.02.2024

Received 13.02.2024

Принята в печать 13.03.2024

Accepted 13.03.2024

Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере

Development of Regional Psychological Support Practices in Education and Social Sphere

Психологическая помощь детям, пострадавшим в результате боевых действий

Ульянина О.А.

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

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

Юрчук О.Л.

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: yurchukol@mgppu.ru

Хазимуллин О.М.

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4335-4234>, e-mail: khazimullinom@mgppu.ru

Панич О.Е.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1111>, e-mail: panichoe@mgppu.ru

Дворецкая Д.В.

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5871-4991>, e-mail: diadv9@gmail.com

В данной статье представлена разработанная специалистами Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФКЦ МГППУ) комплексная программа психолого-педагогического сопровождения и реабилитации детей, ставших свидетелями или пострадавших в ходе боевых действий. В основе программы — результаты теоретико-методологического анализа зарубежного и отечественного опыта психологической помощи несовершеннолетним, пережившим травматический опыт, и эмпирического исследования особенностей психологического состояния детей и подростков, проживающих на территориях, вовлеченных в последствия боевых действий. Программа включает в себя описание и результаты проведения процедуры скрининга, разработанные алгоритмы межведомственного взаимодействия, технологии психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям и семьям на базе образовательных организаций. Апробация указанной программы осу-

ществлена в 2023 году в школах Донецкой Народной Республики, Херсонской, Ростовской и Белгородской областей.

Ключевые слова: дезадаптация, травматический стресс, программа психолого-педагогического сопровождения, дети, подростки.

Финансирование: исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, государственное задание от 09 февраля 2024 года № 073-00037-24-01 «Исследование распространенности траumatического опыта и факторов успешного сопладания с ним у участников образовательных отношений в свете разработки и апробации концепции школы, отзывчивой к детской травме — как среды обучения, развития и реабилитации».

Для цитаты: Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Хазимуллин О.М., Панич О.Е., Дворецкая Д.В. Психологическая помощь детям, пострадавшим в результате боевых действий [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 1. С. 72–85. DOI:10.17759/bppe.2024210106

Psychological Assistance to Children Affected by the Fighting

Olga A. Ulyanina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

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

Olga L. Yurchuk

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: yurchukol@mgppu.ru

Oleg M. Khazimullin

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4335-4234>, e-mail: khazimullinom@mgppu.ru

Olga E. Panich

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9480-6926>, e-mail: panichoe@mgppu.ru

Diana V. Dvoretskaia

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5871-4991>, e-mail: diadv9@gmail.com

This article presents a comprehensive program of psychological and pedagogical support and rehabilitation of children who witnessed or suffered during hostilities developed by specialists of the Federal Coordination Center for Psychological Services in the Education System of the Russian Federation of the Moscow State University of Psychology & Education. The program is based on the results of a theoretical and methodological analysis of foreign and domestic experience in psychological assistance to minors who have experienced traumatic experiences, and an empirical study of the characteristics of the psychological state of children and adolescents living in territo-

ries involved in the consequences of hostilities. The program includes a description and results of the screening procedure, developed algorithms for interdepartmental interaction, technologies for psychological, pedagogical, medical and social assistance to children and families based on educational organizations. The testing of this program was carried out in 2023 in schools of the Donetsk People's Republic, Kherson, Rostov and Belgorod regions.

Keywords: maladaptation, traumatic stress, psychological and pedagogical support program, children, adolescents.

Funding: the study was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation, the state task No. 073-00037-24-01 dated February 09, 2024, "To study the prevalence of traumatic experience and factors of successful coping with it among participants of the educational relations in the light of the development and testing of the concept of a school responsive to childhood trauma — as an environment of learning, development and rehabilitation."

For citation: Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Khazimullin O.M., Panich O.E., Dvoretskaia D.V. Psychological Assistance to Children Affected by the Fighting. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya* = *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 1, pp. 72–85. DOI:10.17759/bppe.2024210106 (In Russ.).

Введение

В настоящее время жители юго-восточных регионов нашей страны становятся непосредственными свидетелями боевых действий, сталкиваясь с регулярным передвижением военной техники, звуками взрывов и работы систем противовоздушной обороны, разрушений и трагической гибели людей. Длительное нахождение в условиях высокого нервно-психического напряжения может приводить к нарушениям в психофизиологическом состоянии, поведенческих реакциях, когнитивной деятельности и эмоционально-волевой регуляции личности как взрослого населения, так и несовершеннолетних. Проживание в зонах вооруженных конфликтов и вынужденная миграция в значительной степени повышают риск непосредственных и отсроченных нарушений физического и психического здоровья детей и подростков вследствие психологической травматизации и отсутствия условий и ресурсов для полноценного развития.

Значительная часть работ зарубежных авторов посвящена интенсивности влияния военной травмы на детей. Отмечается, что одно из наиболее сильных переживаний для детей — присутствие в зоне бомбардировки, вызывающее тяжелые последствия в форме стрессового расстройства [24; 26; 28; 29]. В целом пострадавшим детям свойственно проявление функциональных нарушений здоровья и развитие группы стрессовых расстройств, включающих острую стрессовую реакцию, расстройство адаптации, посттравматическое стрессовое расстройство (далее — ПТСР). Для детей дошкольного возраста наиболее характерны проявления регрессивного поведения, эмоциональные нарушения (страхи, раздражительность). Дети более старшего возраста проявляют нарушения социальной адаптации, сложности в учебе, в общении со сверстниками и семьей. У подростков могут отмечаться поведенческие нарушения, повышение агрессивности, злоупотребление психоактивными веществами. Большинство работ включает анализ таких психологических последствий травматического опыта у детей, как тревожность и депрессия [24; 25], нарушения эмоциональной и коммуникативной сферы [27].

Анализ зарубежных исследователей позволяет сделать вывод об эффективности использования когнитивно-поведенческой терапии, ориентированной на травму, нарративной экспозиционной терапии для детей, а также арт-терапии для детей. В вопросах организации психологиче-

ской помощи имеет значение выбранная специалистами модель интервенции. Так, применяется многоуровневая модель оказания помощи в соответствии с тяжестью симптомов, использование информационных технологий и мобильных приложений, привлечение к работе предварительно обученных основам терапии травмы членов сообществ, социальных работников и волонтеров. Главными направлениями психологической помощи являются создание безопасной среды, атмосферы принятия, обучение навыкам саморегуляции и управлению эмоциями, адаптация к новым социокультурным реалиям [16; 21; 24; 25; 27].

Все большее значение наряду со специализированными службами придается социальным сообществам, институту школы, семье и учителям, которые находятся в непосредственном ежедневном взаимодействии с детьми и подростками. Исследования демонстрируют, что значимую опосредующую роль играют социокультурные факторы, такие как социальная и религиозная поддержка сообщества, смягчающие воздействие травмы и уровень психологического дистресса [17; 18; 22; 24].

В нашей стране существенный вклад в понимание последствий военного стресса у детей внесли работы специалистов, занимающихся медицинской реабилитацией детей [2; 7; 14]. Анализу детской психологической травмы, в том числе последствий терроризма и военных действий для психики детей, посвящены работы Н.В. Тарабриной [11], особенности психологического состояния обучающихся в регионе вовлеченности в последствия боевых действий представлены в работах О.А. Ульяниной, Л.А. Александровой, С.О. Дмитриевой [13]. В свою очередь, Л.В. Трубицына [12] описывает реакции детей на смерть близких. Н.М. Захарова, М.Г. Цветкова, А.В. Милехина [5; 6] описывают влияние военных действий на психику детей, рассмотрены подходы к их реабилитации. Труды Б.Н. Алмазова [3], Ю.А. Александровского [1], Ф.Б. Березина [4], А.А. Налчаджяна [9], А.Г. Маклакова [8] раскрывают проблематику дезадаптации.

Таким образом, анализ зарубежного и отечественного опыта позволяет выделить следующие основные направления исследований, ориентированных на понимание психологической травмы у детей, ставших свидетелями или пострадавших в ходе боевых действий: изучение видов травматического опыта и их влияния на уровень стресса и выраженность симптомов ПТСР, лонгитюдные исследования длительности симптоматики после событий или в результате хронической военной ситуации, исследование отдельных симптомов ПТСР, проверка или разработка диагностических инструментов, а также оценка эффективности программ психологической помощи детям и подросткам.

В последнее время появляются исследования, посвященные оценке эффективности методов и обзору программ помощи детям и подросткам в ситуации боевых действий. Существуют различные программы с доказанной эффективностью, начиная от низкопороговых групповых вмешательств, проводимых неспециалистами и заканчивая индивидуальной психотерапией, ориентированной на травму, которую проводят травматерапевты [15; 19; 27].

Анализируется деятельность отдельных центров [23], эффективность программ консультирования на базе школ для снижения симптомов ПТСР в регионах с долговременными или хроническими военными конфликтами [17; 18; 20], а также программ, направленных на психологическую адаптацию детей военнослужащих и повышение устойчивости семьи [22]. В долгосрочной перспективе важно расширять инфраструктуру, где пострадавшие могут восстановить и поддерживать свое психическое здоровье, а детям предоставляют возможность развиваться в безопасной среде.

Большинство исследований демонстрирует снижение уровня стресса и симптомов ПТСР у детей при включении специально разработанных программ в процесс школьного образования. С учетом вышеизложенного специалистами ФКЦ МГППУ разработана комплексная программа психолого-педагогического сопровождения и реабилитации детей, ставших свидетелями или пострадавших в ходе боевых действий.

Комплексная программа психолого-педагогического сопровождения и реабилитации детей, ставших свидетелями или пострадавших в ходе боевых действий

Целью программы является создание условий для комплексного, междисциплинарного сопровождения детей и подростков, находящихся на территориях, вовлеченных в последствия боевых действий, минимизации негативных последствий длительной психотравмирующей ситуации, а также успешной социально-психологической адаптации несовершеннолетних.

Программа предполагает организацию работы со всеми участниками образовательных отношений. В работе с несовершеннолетними осуществляется:

- своевременное выделение групп риска для составления маршрута последующего психолого-педагогического сопровождения;
- повышение психологической культуры среди несовершеннолетних, проведение информационно-разъяснительной работы;
- организация профилактической работы с целью сохранения и поддержания физического, психологического и социального благополучия, содействие формированию знаний, умений и навыков, необходимых для адаптации в трудной жизненной ситуации;
- организация индивидуальной или групповой коррекционно-развивающей работы с целью минимизации имеющихся проявлений дезадаптации несовершеннолетних;
- психологическое консультирование обучающихся, проведение медико-психологической реабилитации при тяжелой степени травматизации несовершеннолетних.

В свою очередь, при взаимодействии с родителями (законными представителями) проводится:

- просветительская, информационно-разъяснительная работа по вопросу создания условий, способствующих адаптации детей;
- информирование о проявлениях психологического неблагополучия;
- повышение уровня психолого-педагогической компетентности в вопросах коммуникации с ребенком.

Также предусмотрена профилактическая работа, способствующая развитию эффективного детско-родительского взаимодействия.

Работа с педагогическими работниками направлена на:

- повышение психологической грамотности педагогов;
- информирование о психологических аспектах формирования благоприятной для адаптации несовершеннолетних среды;
- осуществление методической помощи при проведении групповых мероприятий с обучающимися и родителями / законными представителями;
- консультирование по вопросам совершенствования учебно-воспитательного процесса, оказание психологической поддержки.

Ключевые принципы реализации программы:

- принцип системности — указывает на необходимость расширенной поддержки несовершеннолетних;
- принцип комплексности — акцентирует необходимость междисциплинарного подхода и предоставления помощи специалистов разного профиля;
- принцип вариативности предполагает возможность корректировки сопровождения с учетом контекста реализации.

Структура программы включает:

- скрининговое исследование для разделения детей на группы по степени травматизации;
- алгоритмы межведомственного взаимодействия по маршрутизации несовершеннолетних;

- методическое обеспечение комплексного психолого-педагогического сопровождения, включающее в свою очередь методы и методики психологической диагностики, рекомендуемые программы психологического просвещения, профилактики и коррекции, рекомендации по психологической реабилитации детей и подростков.

Ожидаемыми результатами программы являются:

- повышение социально-психологической адаптации несовершеннолетних в условиях нахождения на территориях, вовлеченных в последствия боевых действий;
- минимизация негативных проявлений, связанных с психологической травматизацией в результате боевых действий;
- создание адаптивной среды для осуществления учебной деятельности, повышение познавательной мотивации несовершеннолетних.

Для эффективного информационного сопровождения специалистов к программе разработаны методические рекомендации «Сопровождение и реабилитация детей, находящихся на территориях, вовлеченных в последствия боевых действий», включающие описание теоретико-методологических вопросов внедрения программы, структуру и особенности ее реализации. В указанных рекомендациях описаны:

- сферы ответственности, основные права и обязанности участников программы;
- организационные условия проведения занятий;
- ресурсы, необходимые для эффективной реализации программы;
- требования к материально-технической оснащенности.

Отдельным информационным ресурсом реализации программы выступает возможность дополнительного образования по кризисной психологической помощи для педагогов, социальных работников и психологов.

ФКЦ МГППУ разработаны программы дополнительного профессионального образования, которые могут быть реализованы с применением дистанционных технологий. Слушатели знакомятся с базовыми аспектами экстренной и кризисной психологической помощи, обучаются на практике применять способы сопровождения несовершеннолетних при различных типах кризисных ситуаций.

Опыт психолого-педагогического сопровождения обучающихся, находящихся на территориях, вовлеченных в последствия боевых действий (на примере Белгородской области)

С целью оценки эффективности внедрения программы ФКЦ МГППУ было проведено изучение опыта психолого-педагогического сопровождения обучающихся, находящихся на территориях, вовлеченных в последствия боевых действий.

В исследовании состояния обучающихся по программам дошкольного общего образования (далее — ДОО), начального общего образования (далее — НОО), основного общего образования (далее — ООО) и среднего (полного) общего образования (далее — СОО), имеющих травматичный опыт, приняли участие педагоги-психологи из дошкольных образовательных организаций и общеобразовательных организаций Белгородской области. В общей сложности описано 304 случая (кейса) работы с обучающимися, из них: 113 обучающихся по программе дошкольного образования (мальчики — 60 (53%), девочки — 53 (47%)), 112 обучающихся по программе начального общего образования (мальчики — 69 (57%), девочки — 53 (43%)) и 69 обучающихся, получающих основное общее и среднее общее образование (мальчики — 41 (59%), девочки — 28 (41%)). Возраст обучающихся — от 2 до 17 лет.

Описывая травматический опыт участников программы, педагоги-психологи дошкольных образовательных организаций чаще всего упоминают вовлечение воспитанников в события военного характера («слышал взрывы» — 59% обучающихся, «прятался в убежище» — 14% обучающихся). Преобладающим типом травматического опыта для обучающихся по программам НОО стали

события военного характера («слышал звуки взрывов» — более 45% обучающихся, а также случаи пребывания обучающегося в зоне обстрела, визуальное восприятие взрывов, необходимость прятаться в убежище — 6% обучающихся). Чуть более половины (53%) обучающихся по программам НОО не сталкивались с травматическим опытом, связанным с боевыми действиями. Каждая из психотравмирующих ситуаций, не связанных с ними, представлена единичным случаем («смерть близкого человека (отца)», «развод родителей, появление отчима», «прибыл в образовательную организацию в результате переезда», «испуг в детстве, связанный с падением», «травля в детском саду», «отец — участник специальной военной операции»). В качестве преобладающего типа травматического опыта, связанного с вовлеченностью в события военного характера у обучающихся по программам ООО и СОО, наиболее часто педагогами-психологами указывался вариант «слышал взрывы» — 32%, при этом у 96% обучающихся не отмечались иные психотравмирующие ситуации.

При определении маршрута психолого-педагогического сопровождения диагностическое направление деятельности педагога-психолога приобретает особую значимость, поскольку результаты, полученные на этом этапе, выступают основой для дальнейшего оказания психологической помощи. Педагоги-психологи дошкольных образовательных организаций в работе с воспитанниками как в индивидуальной, так и в групповой форме наиболее часто используют малоформативные методы — наблюдение и проективные методы, а также экспериментальные методы. Основной целью выступает:

- изучение личностных особенностей и детско-родительских отношений;
- изучение уровня тревожности и страхов;
- оценка адаптированности к условиям обучения;
- оценка особенностей социального взаимодействия и познавательного развития;
- оценка готовности к началу школьного обучения.

Основные направления психодиагностической работы с обучающимися по программам НОО связаны с:

- изучением особенностей развития эмоционально-волевой и когнитивной сферы;
- изучением проявлений общей и школьной тревожности, страхов;
- оценкой травматических переживаний;
- оценкой уровня и особенностей учебной мотивации;
- оценкой общей адаптации, социально-коммуникативных навыков;
- выявлением агрессии, ее направленности и интенсивности.

Групповая диагностика сфокусирована на исследовании мотивации обучения, эмоциональной сферы и особенностей коммуникации в группе. При работе с обучающимися данной возрастной группы педагоги-психологи используют методы экспертной оценки, где респондентами выступают учителя и родители (законные представители).

Основными направлениями психодиагностической работы с обучающимися, получающими основное общее и среднее общее образование, выступают изучение индивидуально-типологических свойств личности, особенностей мотивации к обучению, социально-психологического климата в классном коллективе, выявление акцентуаций характера и склонности к девиантному поведению, оценка степени дезадаптации и уровня тревожности.

Перечисленные направления психодиагностической работы совпадают с основными жалобами и признаками проявления дезадаптации у обучающихся подросткового возраста, среди которых педагогами-психологами отмечены следующие: повышенная тревожность, трудности в общении со сверстниками, снижение работоспособности, мотивации к обучению, замкнутость.

Характеризуя результаты диагностической работы, педагоги-психологи отмечают основные особенности обучающихся, в числе которых:

- высокий уровень страхов и тревожности вследствие столкновения с травматическим опытом;

- высокий уровень переживания социального стресса;
- снижение познавательной активности;
- сложности эмоционально-волевой регуляции и т. д.

Результаты диагностики позволили педагогам-психологам включить часть обучающихся в группу риска в соответствии с выявленными проблемными факторами. При этом к нормальному уровню адаптации отнесена значительная часть обучающихся, имеющих травматический опыт, поскольку психологическая диагностика подтвердила высокий уровень познавательной активности и развития когнитивной сферы, мотивации к обучению, низкий уровень тревожности и хорошо развитые социально-коммуникативные навыки.

Коррекционно-развивающая работа с обучающимися по программам ДОО направлена на преодоление трудностей в период адаптации к новым условиям. Чаще всего педагогами-психологами применяются беседы, занятия в сенсорной комнате, релаксационные игры, игры, направленные на сохранение положительного психоэмоционального фона, арт-терапия, терапевтические сказки на песочном столе, пальчиковая гимнастика, элементы психогимнастики.

Показателем результативности проведенной работы стала положительная динамика состояния у 70% обучающихся с выраженной дезадаптацией. Педагогами-психологами отмечалось, что «обучающийся проявляет инициативу в общении со сверстниками, появился интерес к совместным играм, выполняет требования взрослых», «стал менее беспокоен, может вступать в контакт с педагогом группы». При этом 18% обучающимся дошкольного возраста педагоги-психологи рекомендуют консультацию и обращение за помощью к специалистам иного профиля (логопеду, неврологу, врачу-психиатру).

В различные формы психокоррекционной и развивающей работы были вовлечены чуть более половины обучающихся по программам НОО, имеющих травматический опыт (53%). Основные цели работы включали:

- работу со страхами и тревожностью;
- развитие коммуникативных и социальных навыков;
- развитие познавательной и эмоционально-волевой сферы;
- принятие социальной роли школьника;
- развитие произвольной регуляции деятельности и поведения.

Развивающие занятия включали игровые упражнения на развитие когнитивной сферы, в частности, слухового восприятия, логического мышления, внимания и зрительно-моторной координации. Коррекционные занятия были построены с использованием методов арт-терапии и направлены на снижение уровня агрессивности, снижение выраженности страхов и тревожности, снижение психоэмоционального напряжения, уменьшение негативного эмоционального фона обучающегося, ослабление состояния фрустрации.

Педагоги-психологи при работе с обучающимися по программам ООО и СОО использовали методы когнитивно-поведенческой терапии и психофизиологические техники релаксации. По итогам проведенной работы педагоги-психологи отмечают снижение уровня тревоги и агрессии, повышение уровня самоконтроля и саморегуляции у обучающихся.

В комплексе мероприятий профилактической работы с обучающимися по программам НОО, ООО и СОО педагоги-психологи особо отмечают значимость «Недели психологии», в рамках которой были проведены тематические игровые занятия, направленные на «развитие у обучающихся переживания ценности человеческой жизни, собственной и другого человека, освоение и укрепление нравственных ценностей; развитие жизнестойкости и навыков саморегуляции, формирование уверенности в себе, способности управлять собственным поведением и отвечать за него; развитие навыков общения и конструктивного разрешения конфликта» [10].

Профилактическая работа, проведенная педагогами-психологами дошкольных образовательных организаций, направлена на профилактику и снятие тревожности и страхов обучающих-

ся. Наиболее часто используются методы арт-терапии, нейропсихологические и релаксационные игры и упражнения, беседы, психогимнастика.

Профилактическая работа, проведенная с обучающимися по программам НОО, ООО, СОО, направлена на создание доброжелательной атмосферы в классе, снижение напряжения и агрессивности, изучение принципов безопасного поведения в сети Интернет, развитие навыков оценки проблемной ситуации и собственных поступков, навыков критического мышления, анализа и оценки информации, творческих способностей и познавательной активности. Результаты проведенной психологической работы позволяют педагогам-психологам отмечать положительную динамику адаптации обучающихся.

Психологическое просвещение с обучающимися по программам НОО, СОО, ООО, и их родителями (законными представителями) проводилось преимущественно в форме бесед. Групповая просветительская работа была сфокусирована на разъяснении особенностей развития эмоциональной и коммуникативной сферы личности ребенка, стрессоустойчивости, саморегуляции и эмпатии. Для родителей (законных представителей) обучающихся с ограниченными возможностями здоровья проводились практикумы. Также некоторые педагоги-психологи проводили практикумы для педагогических работников, вовлекали в работу родителей (законных представителей) в рамках родительских собраний.

Таким образом, анализ проведенной работы педагогами-психологами Белгородской области с обучающимися, имеющими травматичный опыт, указывает на особую роль комплексного психолого-педагогического сопровождения, включающего взаимодействие со всеми участниками образовательных отношений. Важно не только своевременное выявление признаков дезадаптации и оказание психологической помощи, направленной на устранение последствий переживания травматического опыта, но и заблаговременное развитие у обучающихся личностных ресурсов, позволяющих им справляться с трудными жизненными ситуациями, успешно адаптироваться к новым условиям, способствующих благоприятному психическому развитию.

Заключение

Проведенный обзор современных исследований свидетельствует о высоком уровне распространения дезадаптивных симптомов и риска развития психопатологий среди населения, затронутого военным конфликтом. Посттравматическое стрессовое расстройство, тревожность, депрессия, поведенческие нарушения и психосоматические заболевания в широком спектре представлены среди несовершеннолетних, испытывающих травматический стресс.

Специалисты отмечают наличие особенностей детского психотравматического опыта, в котором симптомы тревожно-фобического ряда накладываются на возрастную незрелость психики. При организации психологической помощи необходимо учитывать с одной стороны, обусловленную незрелостью психики уязвимость несовершеннолетних и, с другой стороны, наличие адаптационных ресурсов социального и психологического характера.

Психологическая поддержка и помощь детям, пострадавшим в результате военных действий, должна быть комплексной, многоуровневой, межведомственной и ориентированной на потребности как отдельных групп детей, так и семьи ребенка. Проанализированный опыт психолого-педагогического сопровождения обучающихся позволил определить основную направленность деятельности педагога-психолога — проведение психодиагностических мероприятий и коррекционно-развивающей работы. Однако при работе со взрослыми участниками образовательных отношений — родителями (законными представителями обучающихся) и педагогическими работниками широко реализуются и другие направления деятельности, такие как психологическое просвещение и профилактика.

Литература

1. Александровский Ю.А. Катастрофы и психическое здоровье. М.: ГЭОТАР-Медиа, 2020. 144 с.
2. Алексанин С.С., Рыбников В.Ю., Цуциева Ж.Ч. Концепция, принципы, психологические механизмы и структурно-функциональная модель формирования и коррекции посттравматических стрессовых расстройств у детей — жертв террористических актов // Медико-биологические и социально-психологические проблемы безопасности в чрезвычайных ситуациях. 2010. № 4-1. С. 93–98.
3. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних: Монография. 2-е изд. М.: Юрайт, 2023. 180 с.
4. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека. Л.: Наука. 1988. 270 с.
5. Захарова Н.М., Милехина А.В. Комплекс реабилитационных мероприятий в отношении несовершеннолетних, возвращенных в Россию из зон боевых действий [Электронный ресурс] // Евразийский Союз Ученых. 2020. № 11-2 (80). С. 13–18. doi:10.31618/esu.2413-9335.2020.2.80.1101.5
6. Захарова Н.М., Цветкова М.Г. Психические и поведенческие нарушения у мирного населения региона, подвергшегося локальным военным действиям [Электронный ресурс] // Психология и право. 2020. Том 10. № 4. С. 185–197. doi:10.17759/psylaw.2020100413
7. Кекелидзе З.И. Помощь при экстремальных ситуациях // Больница. 1999. № 11. С. 4–5.
8. Маклаков А.Г. Человек в экстремальных условиях деятельности // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2020. № 4. С. 165–180.
9. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Эксмо, 2010. 368 с.
10. Неделя психологии в общеобразовательных организациях: Методические рекомендации / Под общ. ред. Л.П. Фальковской. 2-е изд., перераб. и доп. М.: МГППУ, 2023. 118 с.
11. Тарабрина Н.В. Практикум по психологии посттравматического стресса. СПб: Питер, 2001. 272 с.
12. Трубицына Л.В. Процесс травмы. М.: Смысл, 2012. 224 с.
13. Ульянина О.А., Александрова Л.А., Дмитриева С.О. Особенности актуального состояния обучающихся в регионе с высокой степенью вовлеченности в последствия боевых действий [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. doi:10.17759/sps.2024000001
14. Шойгу Ю.С., Тимофеева Л.Н., Курилова Е.В. Организация и оказание экстренной психологической помощи детям, пострадавшим в чрезвычайных ситуациях (на примере работы специалистов психологической службы МЧС России в школе № 127 г. Пермь) [Электронный ресурс] // Национальный психологический журнал. 2019. № 2 (34). С. 55–63. doi:10.11621/npj.2019.0210
15. Al-Sheikh N.A.M., Thabet A.A.M. Post-Traumatic Stress Disorder due to War Trauma, Social and Family Support among Adolescent in the Gaza Strip // Research Reviews: Journal of Nursing and Health Sciences. 2017. Vol. 3(2).
16. Bürgin D., Anagnostopoulos D. Impact of war and forced displacement on children's mental health-multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches // European Child & Adolescent Psychiatry. 2022. Vol. 31(6). P. 845–853 doi:10.1007/s00787-022-01974-z
17. Christopher M. et al. Effectiveness of a School-Based Group Psychotherapy Program for War-Exposed Adolescents: A Randomized Controlled Trial // Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 2008. Vol. 47(9). P. 1048–1062. doi:10.1097/CHI.0b013e31817eecae
18. El-Khodary B., Samara M. Effectiveness of a School-Based Intervention on the Students' Mental Health after Exposure to War-Related Trauma // Frontiers in Psychiatry. 2020. Vol. 10. doi:10.3389/fpsyg.2019.01031
19. Ghannam R.T., Thabet A.A.M. Effect of Trauma Due to War on Dissociative Symptoms and Resilience among Palestinian Adolescents in the Gaza Strip // The Arab Journal of Psychiatry. 2014. Vol. 25(2). P. 107–118. doi:10.12816/0006760
20. Hasanović M. Psychological consequences of war-traumatized children and adolescents in Bosnia and Herzegovina // Acta Medica Academica. 2011. Vol. 40. P. 45–66. doi:10.5644/ama2006-124.8
21. Höhne E., Böge K., Karnouk C. Culturally sensitive stepped care for adolescent refugees: efficacy and cost-utility of a multicentric randomized controlled trial // European Child & Adolescent Psychiatry. 2023. Vol. 33(2). doi:10.1007/s00787-023-02179-8

22. Lester P. Psychological Health of Military Children: Longitudinal Evaluation of a Family-Centered Prevention Program to Enhance Family Resilience // Military Medicine. 2013. Vol. 178(8). P. 838–845. doi:10.7205/MILMED-D-12-00502
23. Morgane G. et al. A 3-year retrospective study of 866 children and adolescent outpatients followed in the Nice Pediatric Psychotrauma Center created after the 2016 mass terror attack // Frontiers in Psychiatry. 2022. Vol. 13. doi:10.3389/fpsyg.2022.1010957
24. Nada I.A., Westreich S., Broeck W. van den, Celestin L.-P. Posttraumatic stress among Palestinian adolescents in the Gaza Strip: An analysis of event-related and demographic factors // Europe's Journal of Psychology. 2010. Vol. 6(4). P. 32–55. doi:10.5964/ejop.v6i4.222
25. Qeshta H., Al Hawajri A.M., Thabet A.A.M. The Relationship between War Trauma, PTSD, Anxiety and Depression among Adolescents in the Gaza Strip // Health Science Journal. 2019. Vol. 13(1). doi:10.21767/1791-809X.1000621
26. Thabet A.A.M., Abed Y., Vostanis P. Emotional problems in Palestinian children living in a war zone: A cross-sectional study // Lancet. 2002. Vol. 359. P. 1801–1804. doi:10.1016/S0140-6736(02)08709-3
27. Thabet A.A.M., El-Buhaisi O., Vostanis P. Trauma, PTSD, Anxiety, and coping strategies among Palestinians adolescents exposed to War on Gaza // The Arab Journal of Psychiatry. 2014. Vol. 25(1). P. 71–82. doi:10.12816/0004117
28. Thabet A.A.M., Thabet S. Quality of Life of Palestine Children Exposed to Wars in Gaza // International Neuropsychiatric Disease Journal. 2016. Vol. 6(1). doi:10.9734/INDJ/2016/22189
29. Thabet A.A.M., Vostanis P. Impact of Trauma on Palestinian Children's and the Role of Coping Strategies // British Journal of Medicine and Medical Research. 2015. Vol. 5(3). P. 330–340. doi:10.9734/bjmmr/2015/13110
30. Yliruka L., Kivioja N. National modelling for arranging long-term support measures for children returning from conflict zones and their family members. Expert report [Электронный ресурс] // Socca - The Centre of Excellence on Social Welfare in the Helsinki Metropolitan Area Eds. 2021. URL: [http://www.socca.fi/files/9312/National_modelling_for_arranging_longterm_support_measures_for_children_returning_from_conflict_zones_and_their_family_members_Expert_report_\(2\).pdf](http://www.socca.fi/files/9312/National_modelling_for_arranging_longterm_support_measures_for_children_returning_from_conflict_zones_and_their_family_members_Expert_report_(2).pdf) (дата обращения: 23.01.2024).

References

1. Aleksandrovsky Yu.A. Katastrofy i psikhicheskoe zdorov'e. Moscow: GEOTAR-Media, 2020. 144 p. (In Russ.).
2. Aleksanin S.S., Rybnikov V.Yu., Tsutsieva Zh.Ch. Kontseptsiya, printsipy, psikhologicheskie mekhanizmy i strukturno-funktional'naya model' formirovaniya i korrektii postravmatischeskikh stressovykh rasstroistv u detei — zhertv terroristicheskikh aktov [Concept, principals, psychological mechanisms and structural-functional model of forming and correcting the posttraumatic stress disorder at children victims of terroristic acts]. *Mediko-biologicheskie i sotsial'no-psikhologicheskie problemy bezopasnosti v chrezvychainykh situatsiyakh* = *Medico-Biological and Socio-Psychological Problems of Safety in Emergency Situation*, 2010, no. 4-1, pp. 93–98. (In Russ.).
3. Almazov B.N. Psikhicheskaya sredovaya dezadaptatsiya nesovershennoletnikh: Monografiya. 2nd ed. Moscow: Yurait, 2023. 180 p. (In Russ.).
4. Berezin F.B. Psikhicheskaya i psikhofiziologicheskaya adaptatsiya cheloveka. L.: Nauka. 1988. 270 s.
5. Zakharova N.M., Milekhina A.V. Kompleks reabilitatsionnykh meropriyatiy v otnoshenii nesovershennoletnikh, vozvrashchennykh v Rossiyu iz zon boevykh deistviy [Elektronnyi resurs]. *Evraziiskii Soyuz Uchenykh* = *Eurasian Union of Scientists*, 2020, no. 11-2 (80), pp. 13–18. doi:10.31618/esu.2413-9335.2020.2.80.1101.5 (In Russ.).
6. Zakharova N.M., Tsvetkova M.G. Psikhicheskie i povedencheskie narusheniya u mirnogo naseleniya reiona, podvergshegosya lokal'nym voennym deistviyam [Mental and Behavioral Disorders in the Civilian

- Population of Regions Affected by Local Warfare] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i parvo = Psychology and Law*, 2020. Vol. 10, no. 4, pp. 185–197. doi:10.17759/psylaw.2020100413 (In Russ.).
7. Kekelidze Z.I. Pomoshch' pri ekstrennykh situatsiyakh. *Bol'nitsa = Hospital*, 1999, no. 11, pp. 4–5. (In Russ.).
 8. Maklakov A.G. Chelovek v ekstremal'nykh usloviyakh deyatel'nosti [A person in extreme working conditions]. *Vestnik Leningradskogo gosudarstvennogo universiteta im. A.S. Pushkina = Pushkin Leningrad State University Journal*, 2020, no. 4, pp. 165–180. (In Russ.).
 9. Nalchadzhyan A.A. Psikhologicheskaya adaptatsiya: mekhanizmy i strategii. 2nd ed. Moscow: Eksmo, 2010. 368 p. (In Russ.).
 10. Falkovskaya L.P. (ed.). Nedelya psikhologii v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh: Metodicheskie rekomendatsii. 2nd ed. Moscow: MGPPU Publ., 2023. 118 p. (In Russ.).
 11. Tarabrina N.V. Praktikum po psikhologii posttravmaticheskogo stressa. Saint Petersburg: Piter, 2001. 272 p. (In Russ.).
 12. Trubitsyna L.V. Protsess travmy. Moscow: Smysl, 2012. 224 p. (In Russ.).
 13. Ulyanina O.A., Aleksandrova L.A., Dmitrieva S.O. Osobennosti aktual'nogo sostoyaniya obuchayushchikhsya v regione s vysokoi stepen'yu vovlechennosti v posledstviya boevykh deistvii [Features of the Current State of Students in Regions with High Involvement in the Consequences of Hostilities] [Elektronnyi resurs]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*. doi:10.17759/sps.2024000001 (In Russ., abstr. in Engl.).
 14. Shoigu Yu.S., Timofeeva L.N., Kurilova E.V. Organizatsiya i okazanie ekstrennoi psikhologicheskoi pomoschi detyam, postradavshim v chrezvychainykh situatsiyakh (na primere raboty spetsialistov psikhologicheskoi sluzhby MChS Rossii v shkole № 127 g. Perm') [Organizing and providing emergency psychological assistance to children injured in emergency situations (based on the Ministry of Emergency Situations Psychological Service in school 127, Perm, Russia)] [Elektronnyi resurs]. *Natsional'nyi psikhologicheskii zhurnal = National Psychological Journal*, 2019, no. 2 (34), pp. 55–63. doi:10.11621/npj.2019.0210 (In Russ.).
 15. Al-Sheikh N.A.M., Thabet A.A.M. Post-Traumatic Stress Disorder due to War Trauma, Social and Family Support among Adolescent in the Gaza Strip. *Research Reviews: Journal of Nursing and Health Sciences*, 2017. Vol. 3, no. 2.
 16. Bürgin D., Anagnostopoulos D. Impact of war and forced displacement on children's mental health—multilevel, needs-oriented, and trauma-informed approaches. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2022. Vol. 31, no. 6, pp. 845–853 doi:10.1007/s00787-022-01974-z
 17. Christopher M. et al. Effectiveness of a School-Based Group Psychotherapy Program for War-Exposed Adolescents: A Randomized Controlled Trial. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 2008. Vol. 47, no. 9, pp. 1048–1062. doi:10.1097/CHI.0b013e31817eeca
 18. El-Khodary B., Samara M. Effectiveness of a School-Based Intervention on the Students' Mental Health after Exposure to War-Related Trauma. *Frontiers in Psychiatry*, 2020. Vol. 10. doi:10.3389/fpsyg.2019.01031
 19. Ghannam R.T., Thabet A.A.M. Effect of Trauma Due to War on Dissociative Symptoms and Resilience among Palestinian Adolescents in the Gaza Strip. *The Arab Journal of Psychiatry*, 2014. Vol. 25, no. 2, pp. 107–118. doi:10.12816/0006760
 20. Hasanović M. Psychological consequences of war-traumatized children and adolescents in Bosnia and Herzegovina. *Acta Medica Academica*, 2011. Vol. 40, pp. 45–66. doi:10.5644/ama2006-124.8
 21. Höhne E., Böge K., Karnouk C. Culturally sensitive stepped care for adolescent refugees: efficacy and cost-utility of a multicentric randomized controlled trial. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 2023. Vol. 33, no. 2. doi:10.1007/s00787-023-02179-8
 22. Lester P. Psychological Health of Military Children: Longitudinal Evaluation of a Family-Centered Prevention Program to Enhance Family Resilience. *Military Medicine*, 2013. Vol. 178, no. 8, pp. 838–845. doi:10.7205/MILMED-D-12-00502
 23. Morgane G. et al. A 3-year retrospective study of 866 children and adolescent outpatients followed in the Nice Pediatric Psychotrauma Center created after the 2016 mass terror attack. *Frontiers in Psychiatry*, 2022. Vol. 13. doi:10.3389/fpsyg.2022.1010957

24. Nada I.A., Westreich S., Broeck W. van den, Celestin L.-P. Posttraumatic stress among Palestinian adolescents in the Gaza Strip: An analysis of event-related and demographic factors. *Europe's Journal of Psychology*, 2010. Vol. 6, no. 4, pp. 32–55. doi:10.5964/ejop.v6i4.222
25. Qeshta H., Al Hawajri A.M., Thabet A.A.M. The Relationship between War Trauma, PTSD, Anxiety and Depression among Adolescents in the Gaza Strip. *Health Science Journal*, 2019. Vol. 13, no. 1. doi:10.21767/1791-809X.1000621
26. Thabet A.A.M., Abed Y., Vostanis P. Emotional problems in Palestinian children living in a war zone: A cross-sectional study. *Lancet*, 2002. Vol. 359, pp. 1801–1804. doi:10.1016/S0140-6736(02)08709-3
27. Thabet A.A.M., El-Buhaisi O., Vostanis P. Trauma, PTSD, Anxiety, and coping strategies among Palestinians adolescents exposed to War on Gaza. *The Arab Journal of Psychiatry*, 2014. Vol. 25, no. 1, pp. 71-82. doi:10.12816/0004117
28. Thabet A.A.M., Thabet S. Quality of Life of Palestine Children Exposed to Wars in Gaza. *International Neuropsychiatric Disease Journal*, 2016. Vol. 6, no. 1. doi:10.9734/INDJ/2016/22189
29. Thabet A.A.M., Vostanis P. Impact of Trauma on Palestinian Children's and the Role of Coping Strategies. *British Journal of Medicine and Medical Research*, 2015. Vol. 5, no. 3, pp. 330–340. doi:10.9734/bjmmr/2015/13110
30. Yliruka L., Kivioja N. National modelling for arranging long-term support measures for children returning from conflict zones and their family members. Expert report [Elektronnyi resurs] // Socca - The Centre of Excellence on Social Welfare in the Helsinki Metropolitan Area Eds. 2021. URL: [http://www.socca.fi/files/9312/National_modelling_for_arranging_longterm_support_measures_for_children_returning_from_conflict_zones_and_their_family_members_Expert_report_\(2\).pdf](http://www.socca.fi/files/9312/National_modelling_for_arranging_longterm_support_measures_for_children_returning_from_conflict_zones_and_their_family_members_Expert_report_(2).pdf) (Accessed 23.01.2024).

Информация об авторах

Ульянина Ольга Александровна

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

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

Юрчук Ольга Леонидовна

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: yurchukol@mgppu.ru

Хазимуллин Олег Максимович

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4335-4234>, e-mail: khazimullinom@mgppu.ru

Панич Ольга Евгеньевна

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9480-6926>, e-mail: panichoe@mgppu.ru

Дворецкая Диана Васильевна

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5871-4991>, e-mail: diadv9@gmail.com

Information about the authors

Olga A. Ulyanina

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

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

Olga L. Yurchuk

PhD in Psychology, Deputy Head, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: yurchukol@mgppu.ru

Oleg M. Khazimullin

Head, Department of Digital Transformation of the Psychological Service in the Education System, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4335-4234>, e-mail: khazimullinom@mgppu.ru

Olga E. Panich

PhD in Psychology, Lead Analyst, Department of Scientific and Methodological Support, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9480-6926>, e-mail: panichoe@mgppu.ru

Diana V. Dvoretskaia

Lead Analyst, Department of Digital Transformation of the Psychological Service in the Education System, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-5871-4991>, e-mail: diadv9@gmail.com

Получена 07.02.2024

Received 07.02.2024

Принята в печать 01.03.2024

Accepted 01.03.2024

Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере

Development of Regional Psychological Support Practices in Education and Social Sphere

Готовность будущих учителей к работе в технопарке универсальных педагогических компетенций

Антонова Н.А.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»),
г. Челябинск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3823-270X>, e-mail: in-nadya@mail.ru

В статье рассмотрена проблема готовности будущих учителей к работе в технопарке универсальных педагогических компетенций. Проанализирован профессиональный стандарт педагога, ФГОС ВО и выделены требования к деятельности учителя физики, организующего образовательный процесс в условиях технопарка. В статье анализируется значимость и готовность будущих учителей организовывать учебный процесс при обучении физике средствами технопарка. Описываются полученные результаты проведения опытно-экспериментальной работы на базе технопарка универсальных педагогических компетенций ЮУрГГПУ среди студентов бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Физика. Математика» и «Технология. Дополнительное образование», при введении практико-ориентированных заданий. В результате анализа итогов работы в условиях технопарка выделены трудности, даны рекомендации и делается общий вывод о готовности работы в технопарке и об уровне развития универсальных педагогических компетенций у студентов педагогического вуза — будущих учителей.

Ключевые слова: технопарк, будущие учителя, студент, обучение физике, готовность учителя.

Финансирование: работа выполнена при поддержке ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» по договору на выполнение научно-исследовательских работ от 14.06.2023 г. № 16-441 по теме «Адаптивная направленность методики обучения дисциплине «Элементарная физика» студентов педагогического вуза» № ШК-04-2023/1 от 20.04.2023 г.

Для цитаты: Антонова Н.А. Готовность будущих учителей к работе в технопарке универсальных педагогических компетенций [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 1. С. 86–96. DOI:10.17759/bppe.2024210107

Readiness of Future Teachers to Work in the Technopark of Universal Pedagogical Competencies

Nadezhda A. Antonova

South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3823-270X>, e-mail: in-nadya@mail.ru

The article considers the problem of future teachers' readiness to work in the technopark of universal pedagogical competencies. The professional standard of a teacher, the Federal State Educational Standard of Higher Education is analyzed and the requirements for the activity of a physics teacher organizing the educational process in a technopark are highlighted. The article analyzes the importance and readiness of future teachers to organize the educational process when teaching physics by means of the technopark. The obtained results of experimental work based on the technopark of universal pedagogical competencies of the South Ural State Humanitarian and Pedagogical University among undergraduate students in the field of training "Pedagogical education" profile "Physics. Mathematics" and "Technology. Additional education" when introducing practice-oriented tasks. As a result of work in the conditions of the technopark, difficulties are highlighted, recommendations are given and a general conclusion is made about the readiness of students of a pedagogical university and future teachers to work in the technopark of universal pedagogical competencies.

Keywords: *technopark, future teachers, student, physics training, teacher readiness.*

Funding: *The work was carried out with the support of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Shadrinsk State Pedagogical University" under a contract for the implementation of research work dated June 14, 2023 No. 16-441 on the topic "Adaptive orientation of the methodology for teaching the discipline "Elementary Physics" to students of a pedagogical university" No. ShK-04 -2023/1 from 04/20/2023.*

For citation: Antonova N.A. Readiness of Future Teachers to Work in the Technopark of Universal Pedagogical Competencies. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 1, pp. 86–96. DOI:10.17759/bppe.2024210107 (In Russ.).

Введение

Технопарк универсальных педагогических компетенций — это образовательное пространство, которое оснащено высокотехнологичным оборудованием от лучших российских и мировых производителей. На базе ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ» г. Челябинска создан технопарк универсальных педагогических компетенций, в котором имеются следующие лаборатории: «Аналитическая химия», «Робототехнические системы и виртуальная реальность», «Генетика. Оптика. Физиология», «Фундаментальная физика», «Рентгенография», «Альтернативная энергетика».

В условиях цифровизации требуется пересмотр подхода к обучению в школе, а следовательно, и к подготовке будущего учителя для его дальнейшей профессиональной деятельности,

учитель должен уметь пользоваться современным оборудованием и быть готовым внедрять его в учебный процесс.

Теоретико-методологической основой исследования проблемы являются:

- обзор опыта и перспективы развития технопарков (Е.А. Булгаков [2], М.С. Оборин [11] и др.);
- готовность будущих учителей (Е.В. Коротаева [6], С.П. Санина [14], А.С. Шубина [19] и др.);
- подготовка будущих учителей в условиях технопарка (Н.Н. Божко [1], С.П. Злобина [4], Т.И. Кондаурова [5], Т.В. Ледовская [8], О.Н. Филатова [16], С.О. Фоминых [17; 18] и др.);
- детские технопарки в обучении школьников (В.В. Крехалев [7], А.Ю. Милинский [9], Е.Н. Сорокина [15], Н.Н. Новикова [10], М.А. Якунчев [20] и др.);
- обучение физике средствами технопарка (В.Е. Евдокимова [3], М.Ю. Санина [13] и др.).

Готовность к работе в технопарке универсальных педагогических компетенций у учителей начинает формироваться в процессе освоения методических и специальных дисциплин при обучении в педагогическом вузе и продолжается в рамках самообразования и на курсах повышения квалификации.

А готов ли на самом деле студент бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование» к работе в технопарке универсальных педагогических компетенций? Для ответа на этот вопрос мы провели исследование. На основе анализа публикаций по данной проблематике [6; 14; 19] определились с дефинициями «готовность», «готовность к педагогической деятельности» и выделили компоненты, лежащие в основе данной готовности:

- ценностно-ориентационная (система отношений к различным аспектам профессионально-педагогической деятельности);
- эмоционально-волевая (эмоциональная сфера личности, способность к сопереживанию, ответственность, волевые качества);
- когнитивная (теоретические знания, необходимые для осуществления профессиональной деятельности);
- действенно-практическая (умения и навыки, необходимые для осуществления профессиональной деятельности) [12].

Методология

Анализ профессионального стандарта педагога, требований ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование», фундаментального ядра образования, ФГОС СОО, а также публикаций по работе в технопарке и способности будущих учителей физики к осуществлению своей профессиональной деятельности при организации учебного процесса в условиях технопарка показал, какими знаниями и умениями должны владеть студенты:

1. знать особенности работы технопарка при обучении физике (специфика, цели, требования к содержанию образования, методические приемы);
2. осуществлять отбор учебного материала для достижения метапредметных результатов в условиях технопарка;
3. описывать экспериментальную установку, уметь настраивать ее;
4. готовить методическое обеспечение по работе с современным оборудованием технопарка;
5. подбирать и конструировать задачи разного типа, учитывая специфику оборудования технопарка;
6. формировать у обучающихся умение извлекать информацию из текста, умение применять новую информацию из текста для объяснения процессов и решения учебно-практических задач, формулировать выводы на основе данных из текста, устанавливать причинно-следственные связи, преобразовывать информацию из текста в график или схему и обратно. Понимать, что эти умения имеют свои особенности, которые обусловлены системообра-

зующей функцией и выделением новых операций в структуре деятельности в условиях работы технопарка. Обучающийся должен уметь:

- владеть основами работы с современным оборудованием технопарка;
 - быть готовым к планированию и проведению учебных занятий в условиях технопарка;
 - применять современные технические средства обучения и образовательные технологии;
 - использовать информационно-коммуникационные технологии, электронные образовательные и информационные ресурсы для работы в технопарке;
 - быть способным взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ в условиях технопарка;
 - знать особенности методики формирования экспериментальных умений в условиях технопарка;
 - уметь формировать у обучающихся структуру деятельности по работе с цифровой лабораторией на практических занятиях по физике;
 - уметь формировать у обучающихся умение (самостоятельно) работать с различными интернет-источниками при обучении физике;
 - критически оценивать полученные экспериментальные данные;
 - готовить описание лабораторных работ с учетом индивидуальных особенностей обучающихся;
 - определять уровень сформированности экспериментальных умений каждого обучающегося при обучении физике в условиях технопарка;
7. формировать у обучающихся экспериментальные умения при работе с современным оборудованием в условиях технопарка;
8. формировать у обучающихся универсальные учебные действия, необходимые для работы с современным оборудованием в условиях технопарка.

Мы организовываем профессиональную подготовку и развитие у будущих учителей — средствами технопарка — универсальных педагогических компетенций следующим образом:

- адаптация первокурсников происходит в рамках дисциплин «Учебная практика», «Элементарная физика», где они повторяют и закрепляют школьный учебный материал;
- оснащение кабинетов технопарка затрагивается на дисциплине «Школьный физический кабинет» (4 курс);
- студенты работают методически, готовя описание лабораторных работ и рекомендации по их использованию. При этом они используют знания, полученные при изучении дисциплины «Методика обучения» или на методических дисциплинах профильной направленности (3–5 курс);
- проводят лабораторные работы в течение всего обучения по курсу «Общая и экспериментальная физика»;
- будущие учителя физики и дополнительного образования в рамках дисциплины «Электро-радиотехника» знакомятся с современным оборудованием технопарка.

В процессе работы в технопарке универсальных педагогических компетенций (лаборатория «Фундаментальная физика») студенты выполняют следующие задания.

Задание 1. Работа с установками технопарка.

При проведении практических работ в условиях технопарка мы предлагаем студентам следующий план.

I. Теоретическая часть. Познакомьтесь с установкой, опишите ее по плану.

План изучения приборов

1. Назначение прибора.
2. Принцип действия прибора (какое явление или закон положен в основу работы прибора).
3. Схема устройства прибора (его основные части, их назначение).

4. Правила пользования прибором.
5. Область применения прибора.

II. Практическая часть. Описание эксперимента, результаты, выводы.

III. Предложите практическую работу и задание к данной установке для школьников (решения, ответы, критерии оценивания).

Задание 2. Планирование учебной работы в условиях технопарка универсальных педагогических компетенций.

I. Представьте перечень нормативно-правовых документов, регламентирующих технопарк универсальных педагогических компетенций.

II. Составьте глоссарий следующих определений (с ссылками на источник информации):

- технопарк;
- универсальные педагогические компетенции;
- педагогический технопарк;
- кванториум.

III. Подготовьте обзор основных публикаций по теме «Технопарк универсальных педагогических компетенций», представленных в системе eLIBRARY.RU.

IV. Соберите подборку вебинаров по теме «Технопарк универсальных педагогических компетенций».

V. Выделите трудности в работе с технопарком и пути их решения. Подготовьте рекомендации для учителя физики в условиях технопарка.

Задание 3. Итоговая аттестация.

На итоговой аттестации предполагается выполнение творческого задания, например, составить конспект урока, внеурочного занятия (викторины, квеста, лабораторного занятия и др.) по физике с использованием средств технопарка универсальных педагогических компетенций.

Результаты

Для определения готовности будущих учителей к работе в технопарке универсальных педагогических компетенций в рамках нашего исследования, проводимого на базе ЮУрГГПУ, мы провели анкетирование студентов бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование», профиль «Физика. Математика» и «Технология. Дополнительное образование». Анализ результатов анкетирования представлен в табл. 1.

Анализируя данные анкетирования будущих учителей, мы пришли к выводу о том, что информации по методике обучения физики в условиях технопарка универсальных педагогических компетенций недостаточно. Методическое обеспечение есть на сайте производителя оборудования технопарка [21], что требует особенных навыков — знания иностранного языка и, следовательно, доработки. Студенты осознают, что школьники не справляются с имеющимися текстами лабораторных работ и установками, поэтому считают целесообразным разработать методическое пособие для работы с технопарком для школьников.

В результате работы в условиях технопарка студенты отметили трудности:

- недостаточное затемнение кабинета. Некоторые установки требуют проведения экспериментов в темном помещении, что может быть решено путем установки черных экранов на окна, но в технопарке установлены широкие вертикальные жалюзи белого цвета, которые пропускают много света, что негативно сказывается на измерениях;
- неточные описания к лабораторным работам, предложенные производителем оборудования, что требует определенной доработки. Необходимо провести лабораторные работы несколько раз или рассмотреть каждый элемент установки отдельно с целью установить его параметры;

- необходимо пространство. В данном технопарке большинство установок стоит по периметру кабинета, что делает их расположение слишком близким, а это, в свою очередь, делает затруднительным одновременную работу обучающихся на соседних установках;
- необходимость разбираться в настройке оборудования и корректировать снятие показаний эксперимента при возникновении вопросов.

Табл. 1. Анализ ответов респондентов на вопросы анкеты

Вопросы	Варианты ответа	Результат выбора ответа студентами, %
Для чего нужен технопарк?	овладение интерактивными технологиями	66,7
	развитие функциональной грамотности	46,7
	развитие навыков метапредметных исследований	77,8
	разнообразить учебный процесс	66,7
	реализовать учебные идеи	60
	формирование экспериментальных компетенций	73,3
Хватило ли Вам информации по работе с технопарком?	да	26,7
	нет	73,3
Какие трудности у Вас возникли при работе с технопарком?	описание работ (некорректно составленный текст, ошибки, научный язык)	73,3
	физическая установка (ненадежно собрана)	40
	коммуникация с одногруппниками	11,1
	коммуникация с преподавателем	11,1
	коммуникация с лаборантом	11,1
	оснащение кабинета (парты, стулья, лампы и т. д.)	26,7
	сложность в объяснении наблюданного явления	33,3
	не умею делать чертежи, графики	23,3
	не имею достаточной математической подготовки и затрудняюсь в вычислениях	0
	затрудняюсь делать проверку единиц	12,2
	разработка заданий для школьников	13,3
Что Вам понравилось при работе в технопарке?	описание работ (интересные задания, иллюстрации)	22,2
	лабораторная установка	55,6
	коммуникация с одногруппниками	60
	коммуникация с преподавателем	22,2
	коммуникация с лаборантом	22,2
	оснащение кабинета	26,7
	выполнение экспериментальной части	55,6
	разработка заданий для школьников	26,7
Как технопарк можно использовать в школьном учебном процессе?	экскурсия	80
	решение профессионально-ориентированных задач	40
	решение экспериментальных задач	77,8
	в рамках летнего лагеря	46,7
	в рамках подготовки к ВПР/ОГЭ/ЕГЭ	44,4

Сможете ли Вы использовать опыт работы с технопарком в будущей профессиональной деятельности?	да	77,8
	нет	22,2

При разработке методического обеспечения для технопарка студенты испытывали следующие затруднения:

- определять недостающие сведения для разрешения предлагаемой дидактической ситуации (будущие учителя дополнительного образования — 64%, будущие учителя физики — 58%);
- проявлять творческий подход к ее разрешению (будущие учителя дополнительного образования — 58%, будущие учителя физики — 32%);
- применять знания о Федеральном государственном образовательном стандарте основного и среднего образования по физике, спецификации и кодификаторе ВПР, ОГЭ и ЕГЭ по физике (будущие учителя дополнительного образования — 58%, будущие учителя физики — 29%);
- применять знания о деятельности учителя по проектированию и организации учебных занятий и внеурочной деятельности по физике, что свидетельствует о необходимости осуществления целенаправленной работы по развитию профессиональных умений будущих учителей физики (будущие учителя дополнительного образования — 59%, будущие учителя физики — 29%).

Заключение

Беседа с обучающимися привела к пониманию необходимости создания рекомендаций по работе с технопарком универсальных педагогических компетенций.

- При работе в технопарке следует внимательно работать с установкой и обращать внимание на описание. Если возникают определенные трудности, то необходимо подойти к лаборанту и попросить помочь или обратиться к преподавателю.
- Следует заранее познакомиться с подобными лабораторными работами, чтобы знать предполагаемые результаты и ход работы.
- Необходимо анализировать свою работу, выделять плюсы и минусы работы в технопарке и особенности выполнения конкретных лабораторных работ, чтобы оперировать этой информацией при защите, обсуждении выполнения работы.
- Необходимо учитывать, что на выполнение некоторых работ необходимо больше времени, чем один академический час.
- Обязательно нужно соблюдать технику безопасности, так как многие работы имеют свои особенности (работа со стеклянными колбами, с нагревающимися элементами, работа с электричеством, а также работа с ртутью).
- Необходимо скорректировать описания лабораторных работ с подробным объяснением настройки экспериментальных установок и пошаговой инструкцией работы с ними (в этом может помочь сайт производителя с описанием на иностранном языке, разработки преподавателей, а также собственный опыт).

Таким образом, работа в технопарке универсальных педагогических компетенций позволяет:

- повысить уровень мотивации к естественно-научным дисциплинам;
- расширять кругозор обучающихся;
- развивать навыки работы с современным оборудованием;
- развивать навыки работы с литературой для подготовки теоретического материала;
- формировать профессиональные компетенции;
- работать над описанием лабораторных работ, описывать экспериментальную установку, уметь настраивать ее;
- критически оценивать полученные экспериментальные данные;

- разрабатывать задания для школьников (что в дальнейшем пригодится в профессиональной деятельности);
- формировать готовность использовать знания в области физики для решения профессиональных задач и применять их в дальнейшей профессиональной деятельности.

Литература

1. Божко Н. Н., Шубина А. С. Опыт включения преподавателей педагогического университета в реализацию сетевых научно-образовательных проектов с использованием ресурсов технопарка // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 10 (173). С. 56–64.
2. Булгакова Е., Петрова Л., Шульгинова О. Технопарк в учебно-образовательных объектах [Электронный ресурс] // Проект Байкал. 2021. Том 18. № 69. С. 146–149. doi:10.51461/projectbaikal.69.1866
3. Евдокимова В.Е., Устинова Н.Н. Организация экскурсий по физике в технопарк универсальных педагогических компетенций [Электронный ресурс] // Современные научноемкие технологии. 2022. № 12-2. С. 312–317. doi:10.17513/snt.39478
4. Злобина С.П. Учебные занятия в технопарке Шадринского государственного педагогического университета // Перспективы науки. 2022. № 6 (153). С. 97–99.
5. Кондаурова Т.И., Фетисова Н.Е. Особенности подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности в условиях технопарка университета [Электронный ресурс] // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2022. № 4 (37). С. 196–199. doi:10.36809/2309-9380-2022-37-196-199
6. Коротаева Е.В., Андрюнина А.С. Формирование готовности у будущих педагогов к интерактивному взаимодействию в образовательной деятельности [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 1. С. 38–45. doi:10.17759/bpre.2023200104
7. Крехалев В. В. Проблемы организации деятельности детских технопарков в условиях цифровой образовательной среды: на примере технопарка «Северный Кванториум» // Наукосфера. 2022. № 2-2. С. 85–88.
8. Ледовская Т.В., Солынин Н.Э. Формирование универсальных педагогических компетенций средствами современных технопарков (на примере социальных УПК) [Электронный ресурс] // Преподаватель XXI век. 2022. № 4-1. С. 75–87. doi:10.31862/2073-9613-2022-4-75-87
9. Милинский А.Ю. Межфакультетский технопарк универсальных педагогических компетенций как средство профессиональной ориентации школьников на педагогические профессии [Электронный ресурс] // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. 2022. № 4 (206). С. 247–251. doi:10.34835/issn.2308-1961.2022.4.p247-251
10. Новикова Н.Н., Кузнецова Т.А., Конов А.Б. Технопарк «Кванториум» как площадка для развития регулятивных и коммуникативных учебных действий учащихся // Школа и производство. 2020. № 4. С. 3–12.
11. Оборин М.С. Опыт и перспективы развития технопарков в регионах России [Электронный ресурс] // Вестник Забайкальского государственного университета. 2022. Том 28. № 2. С. 92–100. doi:10.21209/2227-9245-2022-28-2-92-100
12. Редько Л.П., Шумакова А.В., Веселова В.Г. Проектирование интегративного образовательного пространства педагогического вуза: Монография. Ставрополь: Издательство СТПИ, 2010. 282 с.
13. Санина М.Ю., Ларина Т.В., Федосова А.Р. Использование технопарков универсальных педагогических компетенций и педагогического «Кванториума» при обучении химии и физике в ВГПУ [Электронный ресурс] // Известия Воронежского государственного педагогического университета. 2022. № 4 (297). С. 83–88. doi:10.47438/2309-7078_2022_4_83
14. Санина С.П. Формирование профессиональной готовности студентов к организации совместной учебной деятельности младших школьников [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 1. С. 27–37. doi:10.17759/bpre.2023200103
15. Сорокина Е.Н., Просвирнин А.В. Сопровождение профессионального самоопределения обучающихся в детских технопарках // Научный вестник НГГТИ. 2019. № 1. С. 23–28.

16. Филатова О.Н., Барабашкина Е.В., Трифанова А.А. Педагогический технопарк «Кванториум» как площадка для формирования цифровых компетенций [Электронный ресурс] // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2022. № 4 (62). С. 170–173. doi:10.46845/2071-5331-2022-4-62-170-173
17. Фоминых С.О. Некоторые аспекты организации научно-исследовательской деятельности будущих учителей физики [Электронный ресурс] // Вестник Марийского государственного университета. 2023. Том 17. № 2 (50). С. 228–234. doi:10.30914/2072-6783-2023-17-2-228-234
18. Фоминых С.О. Особенности организации проектной деятельности будущих учителей физики в условиях Технопарка [Электронный ресурс] // Казанский педагогический журнал. 2023. № 1 (156). С. 76–82. doi:10.51379/KPJ.2023.158.1.007
19. Шубина А.С. Формирование готовности будущих педагогов-психологов к профессиональной деятельности в цифровой среде на базе технопарка универсальных педагогических компетенций // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2022. № 7 (170). С. 44–50.
20. Якунчев М.А., Семенова Н.Г., Кемешева А.А., Шорина К.О. Возможности детского технопарка «Кванториум» для практико-ориентированного обучения школьников [Электронный ресурс] // Современные научноемкие технологии. 2022. № 11. С. 233–238. doi:10.17513/snt.39427
21. PHYWE [Электронный ресурс]. URL: <https://www.phywe.com/ru/> (дата обращения: 24.03.2023).

References

1. Bozhko N. N., Shubina A. S. Opyt vkljucheniya prepodavatelei pedagogicheskogo universiteta v realizatsiyu setevykh nauchno-obrazovatel'nykh proektorov s ispol'zovaniem resursov tekhnoparka [The experience of including the lecturers of the pedagogical university in the realization of the network research and educational projects with the use of the resources of the technopark]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2022, no. 10 (173), pp. 56–64. (In Russ.).
2. Bulgakova E., Petrova L., Shulginova O. Tekhnopark v uchebno-obrazovatel'nykh ob'ektakh [Technopark in educational facilities] [Elektronnyi resurs]. *Proekt Baikal = Project Baikal*, 2021. Vol. 18, no. 69, pp. 146–149. doi:10.51461/projectbaikal.69.1866 (In Russ.).
3. Evdokimova V.E., Ustinova N.N. Organizatsiya ekskursii po fizike v tekhnopark universal'nykh pedagogicheskikh kompetentsii [Organization of excursions in physics to the technopark of universal pedagogical competencies] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennoye naukoemkie tekhnologii = Modern High Technologies*, 2022, no. 12-2, pp. 312–317. doi:10.17513/snt.39478 (In Russ.).
4. Zlobina S.P. Uchebnye zanyatiya v tekhnoparke Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Training Sessions in the Technopark of Shadrinsky State Pedagogical University]. *Perspektivy nauki = Science Prospects*, 2022, no. 6 (153), pp. 97–99. (In Russ.).
5. Kondaurova T.I., Fetisova N.E. Osobennosti podgotovki budushchikh uchitelei k professional'noi deyatel'nosti v usloviyakh tekhnoparka universiteta [Features of Preparing Future Teachers for Professional Activities in the Conditions of the University's Technopark] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Omskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Gumanitarnye issledovaniya = Review of Omsk State Pedagogical University. Humanitarian Research*, 2022, no. 4 (37), pp. 196–199. doi:10.36809/2309-9380-2022-37-196-199 (In Russ.).
6. Korotaeva E.V., Andryunina A.S. Formirovaniye gotovnosti u budushchikh pedagogov k interaktivnomu vzaimodeistviyu v obrazovatel'noi deyatel'nosti [Formation of Readiness of Future Teachers for Interactive Interaction in Educational Activities] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 1, pp. 38–45. doi:10.17759/bppe.2023200104 (In Russ.).
7. Krehalev V. V. Problemy organizatsii deyatel'nosti detskikh tekhnoparkov v usloviyakh tsifrovoi obrazovatel'noi sredy: na primere tekhnoparka "Severnyi Kvantorium" [Problems of Organizing the Activities of

- Children's Technoparks in a Digital Educational Environment: on the Example of the Technopark "Northern Quantorium"]. *Naukosfera = Naukosfera*, 2022, no. 2-2, pp. 85–88. (In Russ.).
8. Ledovskaya T.V., Solynin N.E. Formirovanie universal'nykh pedagogicheskikh kompetentsii sredstvami sovremennoykh tekhnoparkov (na primere sotsial'nykh UPK) [Formation of Universal Pedagogical Competencies by Means of Modern Technoparks (On the Example of Social UPC)] [Elektronnyi resurs]. *Prepodavatel' XXI vek = Prepodavatel XXI vek. Russian Journal of Education*, 2022, no. 4-1, pp. 75–87. doi:10.31862/2073-9613-2022-4-75-87 (In Russ.).
9. Milinskiy A.Yu. Mezhfakul'tetskii tekhnopark universal'nykh pedagogicheskikh kompetentsii kak sredstvo professional'noi orientatsii shkol'nikov na pedagogicheskie professii [Inter-faculty technopark of universal pedagogical competences as a means of professional orientation of schoolchildren to teaching professions] [Elektronnyi resurs]. *Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta = Uchenye Zapiski Universiteta Imeni P.F. Lesgafta*, 2022, no. 4 (206), pp. 247–251. doi:10.34835/issn.2308-1961.2022.4.p247-251 (In Russ.).
10. Novikova N.N., Kuznetsova T.A., Konov A.B. Tekhnopark "Kvantorium" kak ploshchadka dlya razvitiya reguliativnykh i kommunikativnykh uchebnykh deistvii uchashchikhsya [Technopark "Quantorium" as a Platform for the Development of Regulatory and Communicative Educational Actions of Students]. *Shkola i proizvodstvo = School and Industry*, 2020, no. 4, pp. 3–12. (In Russ.).
11. Oborin M.S. Opyt i perspektivy razvitiya tekhnoparkov v regionakh Rossii [Experience and prospects for the development of technoparks in the regions of Russia] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Zabaikal'skogo gosudarstvennogo universiteta = Transbaikal State University Journal*, 2022. Vol. 28, no. 2, pp. 92–100. doi:10.21209/2227-9245-2022-28-2-92-100 (In Russ.).
12. Redko L.L., Shumakova A.V., Veselova V.G. Proektirovaniye integrativnogo obrazovatel'nogo prostranstva pedagogicheskogo vuza: Monografiya. Stavropol: Izdatel'stvo STPI, 2010. 282 p. (In Russ.).
13. Sanina M.Yu., Larina T.V., Fedosova A.R. Ispol'zovanie tekhnoparkov universal'nykh pedagogicheskikh kompetentsii i pedagogicheskogo "Kvantoriuma" pri obuchenii khimii i fizike v VGPU [Technoparks of universal pedagogical competences and pedagogical "Quantorium" for teaching chemistry and physics at VSPU] [Elektronnyi resurs]. *Izvestiya Voronezhskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia Voronezh State Pedagogical University*, 2022, no. 4 (297), pp. 83–88. doi:10.47438/2309-7078_2022_4_83 (In Russ.).
14. Sanina S.P. Formirovanie professional'noi gotovnosti studentov k organizatsii sovmestnoi uchebnoi deyatel'nosti mladshikh shkol'nikov [Formation of Professional Readiness of Students to Organize Joint Educational Activities of Junior Schoolchildren] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 1, pp. 27–37. doi:10.17759/bppe.2023200103 (In Russ.).
15. Sorokina E.N., Prosvirnin A.V. Soprovozhdenie professional'nogo samoopredeleniya obuchayushchikhsya v detskih tekhnoparkakh [Accompanying the professional selfdetermination of students in children's technology parks]. *Nauchnyi vestnik NGGTI = Scientific Bulletin NSHTI*, 2019, no. 1, pp. 23–28. (In Russ.).
16. Filatova O.N., Barabashkina E.V., Trifanova A.A. Pedagogicheskii tekhnopark «Kvantorium» kak ploshchadka dlya formirovaniya tsifrovyykh kompetentsii [Pedagogical Technopark "Quantorium" as a Platform for Forming Digital Competences] [Elektronnyi resurs]. *Izvestiya Baltiiskoi gosudarstvennoi akademii rybopromyslovogo flota: psichologo-pedagogicheskie nauki = The Tidings of the Baltic State Fishing Fleet Academy. Psychological and Pedagogical Sciences*, 2022, no. 4 (62), pp. 170–173. doi:10.46845/2071-5331-2022-4-62-170-173 (In Russ.).
17. Fominykh S.O. Nekotorye aspekyt organizatsii nauchno-issledovatel'skoi deyatel'nosti budushchikh uchitelei fiziki [Some aspects of the organization of scientific research activities for future teachers of physics] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Mariiskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of the Mari State University*, 2023. Vol. 17, no. 2 (50), pp. 228–234. doi:10.30914/2072-6783-2023-17-2-228-234 (In Russ.).
18. Fominykh S.O. Osobennosti organizatsii proektnoi deyatel'nosti budushchikh uchitelei fiziki v usloviyakh Tekhnoparka [Features of the organization of design activities of future physics teachers in the conditions of the Technopark] [Elektronnyi resurs]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, 2023, no. 1 (156), pp. 76–82. doi:10.51379/KPJ.2023.158.1.007 (In Russ.).

19. Shubina A.S. Formirovanie gotovnosti budushchikh pedagogov-psikhologov k professional'noi deyatel'nosti v tsifrovoi srede na baze tekhnoparka universal'nykh pedagogicheskikh kompetentsii [Formation of the readiness of future educational psychologist to the professional activities in the digital environment on the basis of the technopark of the universal pedagogical competencies]. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*, 2022, no. 7 (170), pp. 44–50. (In Russ.).
20. Yakunchev M.A., Semenova N.G., Kemesheva A.A., Shorina K.O. Vozmozhnosti detskogo tekhnoparka "Kvantorium" dlya praktiko-orientirovannogo obucheniya shkol'nikov [Opportunities of the Children's Technopark "Quantorium" for Practice-Oriented Teaching of Schoolchildren] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennoye naukoemkie tekhnologii = Modern High Technologies*, 2022, no. 11, pp. 233–238. doi:10.17513/snt.39427 (In Russ.).
21. PHYWE [Elektronnyi resurs]. URL: <https://www.phywe.com/ru/> (Accessed 24.03.2023). (In Russ.).

Информация об авторах

Антонова Надежда Анатольевна

преподаватель, кафедра физики и методики обучения физике, факультет математики, физики, информатики, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»), г. Челябинск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3823-270X>, e-mail: in-nadya@mail.ru

Information about the authors

Nadezhda A. Antonova

Lecturer, Department of Physics and Methods of Teaching Physics, Faculty of Mathematics, Physics, Computer Science, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3823-270X>, e-mail: in-nadya@mail.ru

Получена 15.02.2024

Received 15.02.2024

Принята в печать 26.03.2024

Accepted 26.03.2024

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Я-концепция старших подростков, склонных к аутоагрессивному поведению

Финашина М.Е.

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6111-3008>, e-mail: finashiname@mgppu.ru

Павлова О.С.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9702-1550>, e-mail: pavlovaos@mgppu.ru

Работа посвящена исследованию особенностей Я-концепции старших подростков, склонных к аутоагрессивному поведению. Было проведено исследование при помощи опросника «Ауто- и гетероагрессии» Е.П. Ильина среди 150 детей подросткового возраста 15–16 лет, проживающих в городе Геленджике. По итогам проведенного исследования составлена выборка из 56 подростков, имеющих склонность к аутоагрессивному поведению, и 94 подростков, имеющих склонность к гетероагрессивному поведению. Далее в исследовании были использованы методики: «Изучение склонности подростков к суицидальному поведению» (СПСП) М.В. Горской, методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантилеева. Результаты исследования показали, что склонность к аутоагрессии, несмотря на зачастую неосознаваемый характер проявления, может влиять на представление о собственном «Я», уровень самооценки и склонность к суицидальному поведению у детей старшего подросткового возраста. Склонность к суицидальному поведению подростков, демонстрирующих аутоагрессивное поведение, повышает показатели их тревожности, фрустрации, агрессии и ригидности.

Ключевые слова: аутоагрессия, гетероагрессия, агрессия, старшие подростки, Я-концепция, деструктивное поведение.

Для цитаты: Финашина М.Е., Павлова О.С. Я-концепция старших подростков, склонных к аутоагрессивному поведению [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 1. С. 97–110. DOI:10.17759/bppe.2024210108

Self-Concept of Older Adolescents Prone to Auto-Aggressive Behavior

Margarita E. Finashina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6111-3008>, e-mail: finashiname@mgppu.ru

Olga S. Pavlova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9702-1550>, e-mail: pavlovaos@mgppu.ru

The work is devoted to the study of the characteristics of the self-concept of older adolescents prone to auto-aggressive behavior. A study was conducted using the questionnaire "Auto- and hetero-aggressions" by E.P. Ilyin among 150 adolescents aged 15-16 years living in the city of Gelen-dzhik. Based on the results of the study, a sample of 56 adolescents with a tendency to auto-aggressive behavior and 94 adolescents with a tendency to hetero-aggressive behavior was compiled. Further, the study also used the following methods: "Studying the tendency of adolescents to suicidal behavior" by M.V. Gorskaya, methodology for studying self-attitude by S.R. Pantileev. The results of the study showed that the tendency to auto-aggression, despite the often unconscious nature of the manifestation, can influence the idea of one's own "I", the level of self-esteem and the tendency to suicidal behavior in of older adolescents. The tendency to suicidal behavior of adolescents demonstrating auto-aggressive behavior increases their rates of anxiety, frustration, aggression and rigidity.

Keywords: auto-aggression, hetero-aggression, aggression, older adolescents, self-concept, destructive behavior.

For citation: Finashina M.E., Pavlova O.S. Self-Concept of Older Adolescents Prone to Auto-Aggressive Behavior. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 1, pp. 97–110. DOI:10.17759/bppe.2024210108 (In Russ.).

Введение

Изменения, происходящие в современном обществе, в том числе нестабильность, социальные угрозы, «плавающая» экономическая составляющая, оказывают влияние на формирование Я-концепции детей подросткового возраста. Особенно яркими становятся проявления агрессивного поведения в контексте современных общественных реалий. Всемирная организация здравоохранения (ВОЗ) представляет результаты исследований, показывающие растущий уровень аутоагрессии подростков. Старшие подростки, склонные к аутоагрессивному поведению, чаще остальных имеют проблемы, связанные с физическим здоровьем.

Аутоагрессия — это агрессия, направленная на себя, действие, наносящее ущерб собственному физическому и психологическому здоровью.

Аутодеструктивное поведение, такое как самоповреждение, может быть вызвано различными факторами. В некоторых случаях это может быть попыткой снять эмоциональную боль или стресс, а в других — способом контролировать свою боль или испытывать ощущение реальности. Некоторые люди также могут осуществлять самоповреждение в качестве способа наказания себя за ошибки или определенные поступки. Однако самоповреждение не является здоровым или продуктивным способом решения проблем и может иметь серьезные последствия для физического и психического здоровья.

Помимо этого, самоповреждение может быть связано с расстройствами психики, такими как депрессия, тревожные расстройства или расстройства личности. Люди, страдающие от этих расстройств, могут испытывать боль или неудовлетворенность собой, что может приводить к самоповреждениям.

Отсутствие здоровых стратегий совладания с трудностями также может стать фактором, приводящим к самоповреждениям. В такой ситуации личность не знает, как справиться с эмоциональной болью или стрессом, и поэтому обращается к деструктивным стратегиям, таким как самоповреждение, чтобы снять напряжение. Однако такие стратегии не помогают решить проблему и могут создавать дополнительные травмирующие негативные последствия.

В период подросткового развития у детей формируется представление о себе, включающее реальное и идеальное «Я». Структура концепции «Я» является основой личности подростка и влияет на его психологическое благополучие. Разнообразие аспектов структуры личности помогает подростку адаптироваться, что особенно важно в этом периоде, так как подростковый возраст является фактором риска для появления агрессивного поведения, включая суицидальное поведение. Эмоциональность, высокая эмоциональная активность и демонстративное поведение могут стимулировать саморазрушительное поведение.

Для того чтобы преодолеть аутодеструктивное поведение, важно распознать источник проблемы и найти здоровые способы совладания с трудностями. Для оказания эффективной помощи подросткам, склонным к аутоагрессивному поведению, важно понимать особенности Я-концепции таких подростков. Данное исследование посвящено анализу особенностей Я-концепции, их влиянию на формирование склонности старших подростков к аутоагрессивному поведению.

Изучение особенностей Я-концепции и аутоагрессивного поведения

Анализ отечественных и зарубежных источников по проблемам подросткового возраста, Я-концепции и агрессивного поведения показал, что подростковый возрастной кризис имеет достаточно продолжительный временной отрезок — до наступления юности. В данный период радикально меняются взгляды, окончательно формируется саморегуляция, самоконтроль подростков, их эмоциональная сфера, ценностно-нравственные ориентации (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Л.И. Божович) [5; 7; 14].

В старшем подростковом возрасте становится все более важным формирование собственной идентичности и самоопределения. Подростки начинают осознавать свои сильные и слабые стороны, интересы, ценности и жизненные цели. Они начинают осознавать себя как индивидуальность, отличную от других [25; 26].

Одним из способов формирования идентичности является социальное сравнение — сравнение себя с другими людьми, особенно сверстниками. Подростки стремятся выяснить, как они вписываются в общество, группу, и находят свое место в них. Этот процесс может быть конфликтным и сложным, так как подростки могут ощущать себя недостаточно соответствующими определенным нормам или ожиданиям социума. В то же время, подростки начинают осознавать свои личные ценности и убеждения. В подростковом возрасте дети начинают задаваться вопросами о своей сущности, целях и смысле жизни (Д.Б. Эльконин, Е.В. Бурмистрова) [4; 6; 7; 26].

Для благополучия личности в старшем подростковом возрасте большое значение имеет структура Я-концепции. Границы собственного поведения, самооценка, вера в собственные возможности и постановка жизненных целей определяется концепцией личности. Способность ориентироваться в жизни, строить коммуникацию с окружающими определяется Я-концепцией (В.В. Столин, Р. Бернс) [2; 21].

Компоненты Я-концепции продолжают свое формирование в старшем подростковом возрасте. Особенно активно происходит процесс индивидуализации Я-концепции. У старших подростков происходят изменения в области самооценки, регуляции поведения, ценностных ориентиров (Р. Бернс, Е.В. Бурмистрова) [3; 6].

В старшем подростковом возрасте особенно ярко может начать проявляться агрессия. Она может быть как враждебной, так и защитной, а также иметь направленность. Внешняя агрессия проявляется в окружении подростка, в семье. Наибольший вред несет внутренняя агрессия. Она является деструктивным паттерном поведения. Особенности проявления агрессивного поведения индивидуальны (К.Г. Юнг, Э. Фромм, А. Бандура, А.А. Реан) [2; 18; 19; 23; 27].

Агрессивное поведение может служить подростку защитной реакцией на несправедливое отношение, способом отстаивания личных границ, проявляться в адаптационных процессах. Если агрессия подавляется, возникают невротические состояния. Согласно исследованиям агрессии, на ее проявление могут влиять различные факторы, среди которых влияние значимых взрослых, особенности воспитания в семье и эмоциональная поддержка родителей, особенности межличностной коммуникации (А. Бандура, Л.И. Семенюк, И.А. Фурманов, С.О. Кузнецова) [10; 20; 24; 28].

Одним из деструктивных видов агрессии является аутоагрессия. Данный вид агрессии направлен на самого себя. Агрессивное поведение в подростковом возрасте может иметь различные причины и формы проявления. Некоторые подростки могут проявлять агрессию во внешней форме, например, через конфликты с окружающими. Также агрессия может проявляться внутренне, например, через саморазрушительное поведение или негативные мысли о себе.

Агрессивное поведение может проявляться адаптивно и деструктивно. При адаптивных формах проявления агрессии подросток справляется со сложными жизненными ситуациями, получает инструменты для защиты своего мнения и интересов, отстаивает личные границы. Чрезмерное и деструктивное проявление агрессии приносит вред самой агрессирующей личности и может навредить окружающим (А.А. Реан, Н.А. Польская, С.Н. Ениколопов) [8; 16; 18].

Факторы, влияющие на проявление агрессии в подростковом возрасте, могут быть разными. Сюда можно включить гендерную идентичность, уровень агрессии и поведения значимых взрослых в окружении, поддержку семьи и способность налаживать здоровые отношения со сверстниками [11; 22].

В старшем подростковом возрасте склонность к аутоагрессивному поведению приводит к снижению саморегуляции, уровня самосознания. Снижается возможность к рефлексии. Деструктивное поведение детей приводит к искажению реальности, в том числе неадекватному восприятию собственной личности. Развитие аутоагрессии в подростковом возрасте имеет связь с особенностями структуры Я-концепции личности (А.Г. Амбрумова, Н.А. Польская) [1; 15].

В основе исследования использованы положения отечественной психологии о формировании личности в подростковом возрасте (Л.С. Выготский, Л. И. Божович) [4; 7]; представления о развитии Я-концепции (Р. Бернс; Е. Пирс, Д. Харрис; В.В. Столин) [3; 17; 21]; исследования агрессивности (А. Бандура, А.А. Реан) [18; 28].

В данном исследовании были выдвинуты следующие гипотезы: 1) имеется связь склонности к аутоагрессивному поведению старших подростков с особенностями Я-концепции; 2) подростки, склонные к аутоагрессивному поведению, имеют низкую самооценку и уровень самопринятия, а также склонны к самообвинению; 3) имеются различия среди девочек и мальчиков в склонности к суицидальному поведению.

Выборка исследования

Группу респондентов составили 150 старших подростков (67 мальчиков и 83 девочки), средний возраст которых составил 16 лет. Исследование состояло из двух этапов. На первом этапе была проведена диагностика 150 человек на выявление склонности к аутоагрессивному поведению по методике Е.П. Ильина с целью определения выборки. Выборку составили группы из 56 старших подростков с аутоагрессивным (24 мальчика и 32 девочки) и 94 старших подростков с гетероагрессивным поведением (43 мальчика и 51 девочка), обучающиеся 9–10 классов МБОУ СОШ № 3 имени Адмирала Нахимова г. Геленджик (табл. 1).

Табл. 1. Описание выборки исследования

1 этап исследования			2 этап исследования		
	чел.	средний возраст		чел.	средний возраст
Мальчики	67	16 лет	Мальчики с аутоагрессивным поведением	24	16 лет
Девочки	83	16 лет	Девочки с аутоагрессивным поведением	32	16 лет
			Мальчики с гетероагрессивным поведением	43	16 лет
			Девочки с гетероагрессивным поведением	51	16 лет

Методики исследования

При проведении исследования связи особенностей Я-концепции и склонности к аутоагрессивному поведению старших подростков был использован пакет методик.

- Опросник ауто- и гетероагрессии, разработанный Е.П. Ильиным [12], применяется для выявления направленности агрессивного поведения. Опросник состоит из 20 утверждений и двух интерпретационных шкал: «аутоагрессия» и «гетероагрессия».
- Методика «Изучение склонности подростков к суицидальному поведению» (СПСП) М.В. Горской [13] направлена на выявление склонности подростка к суицидальному поведению. Методика позволяет оценить выраженность тревожности, фрустрации, агрессии и ригидности.
- Методика исследования самоотношения (МИС) С.Р. Пантилеева [14] предназначена для выявления структуры самоотношения личности, а также выраженности отдельных компонентов самоотношения: закрытости, самоуверенности, саморуководства, отраженного самоотношения, самоценности, самопривязанности.

Результаты и обсуждение

При проведении сравнительного анализа результатов подростков, склонных к аутоагрессивному и гетероагрессивному поведению, использовались непараметрические статистические методы — критерий У Манна — Уитни и коэффициент ранговой корреляции р Спирмена.

При сравнении подростков, у которых наблюдается склонность к аутоагрессии, и подростков, склонных к гетероагрессии, были выявлены следующие данные. По шкалам методики Е.П. Ильина достоверными оказались различия по всем имеющимся показателям (рис. 1).

Обнаружены достоверные различия по обеим шкалам опросника Е.П. Ильина. Соответственно, подростки, имеющие высокий уровень аутоагрессии, — склонны к аутоагрессивному поведению ($U=537,5$; $p<0,001$). Подростки, имеющие склонность к гетероагрессивному поведению, согласно результатам методики, имеют высокий уровень гетероагрессии ($U=233$; $p<0,001$).

Важным показателем является склонность подростков к суицидальному поведению. Согласно данным методики М.В. Горской «Склонность подростков к суицидальному поведению», только 14% подростков имеют склонность к представлению образов и фантазий суицидального характера. Однако в наибольшей степени они связаны со склонностью к риску, получению острых ощущений.

щений и эмоций. Не выявлено подростков, которые имеют достаточно высокий уровень склонности к суициду. Результаты анализа сравнения подростков, имеющих склонность к гетероаггрессивному и аутоаггрессивному поведению, следующие (рис. 2).

Были выявлены значимые показатели по всем шкалам методики М.В. Горской. Высокий уровень тревожности демонстрируют те подростки, которые имеют склонность к аутоаггрессивному поведению ($U=1221,5$; $p<0,05$). Также у данной группы респондентов высок показатель ригидности ($U=586,5$; $p<0,001$). Общий показатель склонности к суицидальному поведению имеет значимое значение ($U=1227,5$; $p<0,05$). Группа респондентов, состоящая из подростков, имеющих склонность к гетероаггрессии, показывает значительно высокий уровень по шкале агрессии данной методики ($U=826$; $p<0,001$).

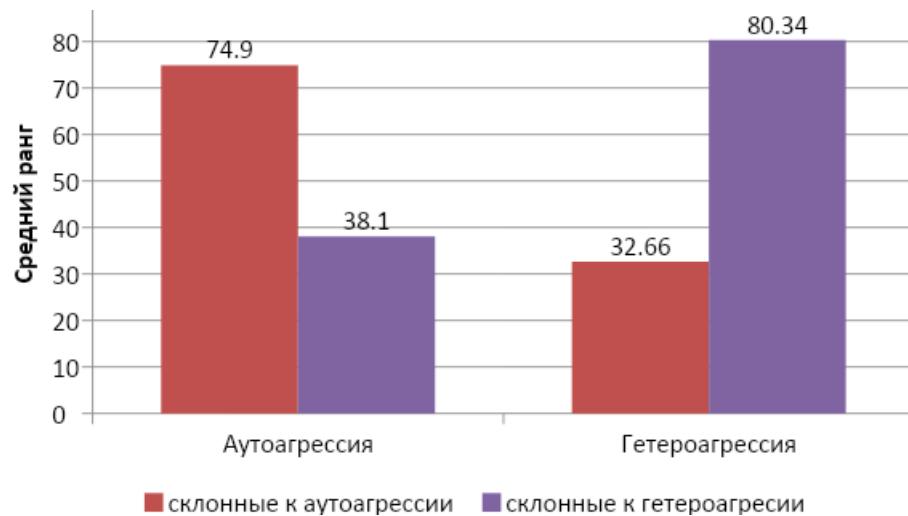


Рис. 1. Показатели аутоагgressии и гетероагgressии подростков, склонных к аутоагgressии и гетероагgressии

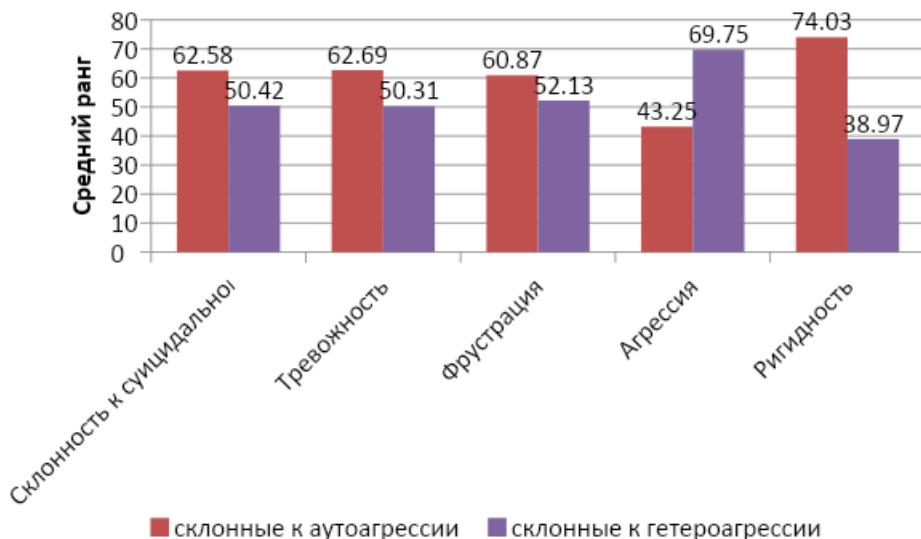


Рис. 2. Показатели склонности к суицидальному поведению подростков, склонных к аутоаггрессии и к гетероаггрессии

Показатели отношения к самому себе у подростков также имеют различия. Согласно результатам теста МИС, имеются различия данных по всем представленным шкалам. Аутоаггрессивное поведение подростков приводит к повышению показателей шкалы замкнутости ($U=438,5$; $p<0,001$). Также у подростков, склонных к аутоаггрессии, высок показатель внутренней конфликтности ($U=335,5$; $p<0,001$). Подростки, склонные к аутоаггрессии, согласно полученным данным, в количестве 7,2% от общего числа группы респондентов, могут принимать на себя вину за совер-

шенные действия. Часто это сопровождается вспышками гнева, направленными вовне — на окружающих людей. 8,9% подростков, склонных к гетероагрессии, также имеют тенденцию к самообвинению. Показатели самообвинения у подростков, склонных к аутоагрессивному поведению, остаются высокими ($U=291,5$; $p<0,001$).

Подавляющее большинство подростков, склонных к аутоагрессии (92,8%), склонны не признавать свою вину, перекладывать ответственность за совершенные действия на окружающих. В данную группу входят 21,5% подростков, склонных к гетероагрессии. Подростки, склонные к гетероагрессивному поведению, более ценят собственную личность ($U=182$; $p<0,001$), имеют высокий показатель самопринятия ($U=52$; $p<0,001$) и самопривязанности ($U=83,5$; $p<0,001$). Гетероагрессивные подростки наиболее самоуверенны ($U=164$; $p<0,001$), имеют высокий уровень саморуководства по показателям соответствующей шкалы ($U=172$; $p<0,001$). Также данная группа подростков отличается значимо высокими показателями отраженного самоотношения ($U=173$; $p<0,001$) (рис. 3).

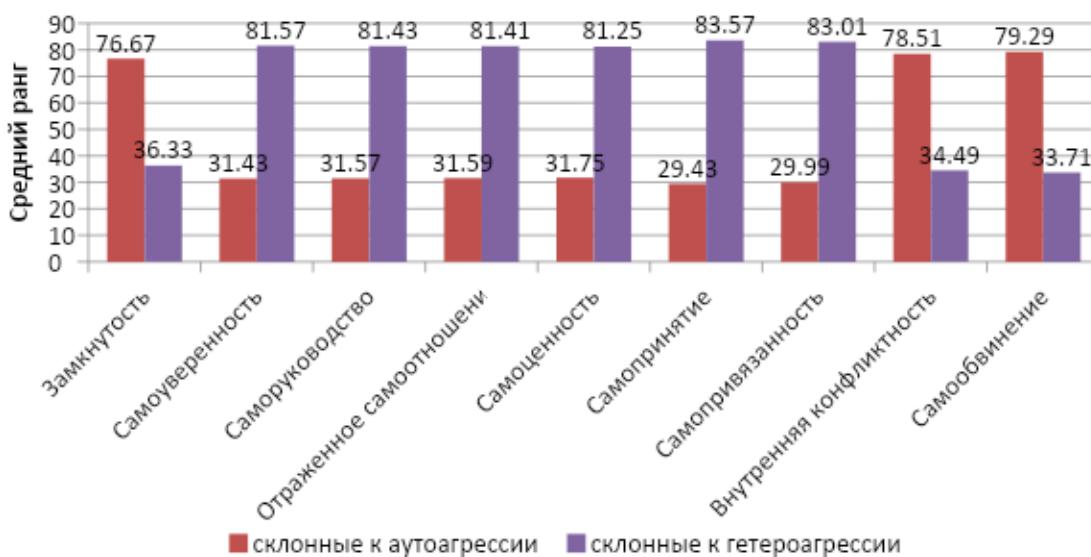


Рис. 3. Показатели самоотношения подростков, склонных к аутоагрессии и гетероагрессии

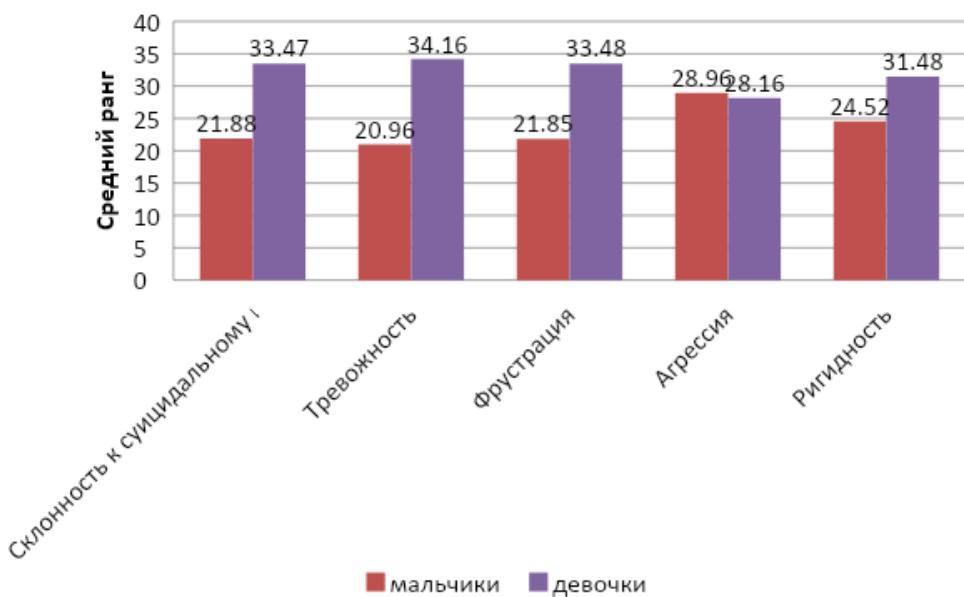


Рис. 4. Показатели склонности к суицидальному поведению мальчиков и девочек, склонных к аутоагрессии

Для подтверждения частной гипотезы исследования, проведен сравнительный анализ мальчиков и девочек. Рассмотрим сравнение показателей склонности к суицидальному поведению (рис. 4). Достоверные различия обнаружены по ряду шкал. В связи с этим важно отметить, что девочки более тревожны ($U=203$; $p<0,01$), фruстрированы ($U=224,5$; $p<0,01$), чем мальчики. Также показатель склонности к суицидальному поведению у девочек более выражен по сравнению с мальчиками ($U=225$; $p<0,01$).

Сравнительный анализ данных самоотношения мальчиков и девочек подросткового возраста, склонных к аутоагрессии, показал, что мальчики имеют значимо более высокий уровень по шкале, отвечающей за показатели саморуководства ($U=206,5$; $p<0,01$) (рис. 5). Соответственно, мальчики, склонные к аутоагрессии, имеют более высокий уровень волевой регуляции чаще, чем девочки (склонные к аутоагрессии), могут опереться на собственное «Я» и признать причастность своей личности к достижению успеха.

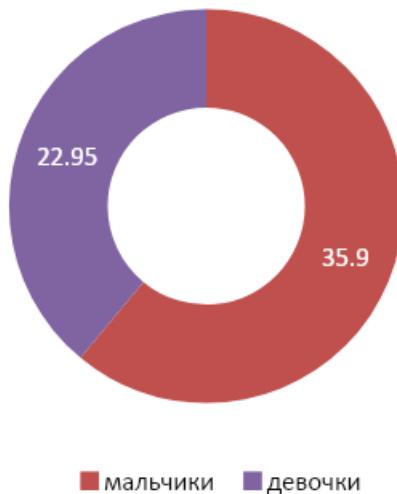


Рис. 5. Показатели самоотношения мальчиков и девочек, склонных к аутоагрессии

Сравнительный анализ подростков, склонных к гетероагрессии, не показал значимых различий.

Сравним показатели мальчиков, имеющих склонность к гетероагрессии, и мальчиков, склонных к аутоагрессии. Значимо более агрессивны ($U=189,5$; $p<0,01$) и ригидны ($U=172$; $p<0,01$) мальчики, имеющие склонность к аутоагрессивному поведению (рис. 6).

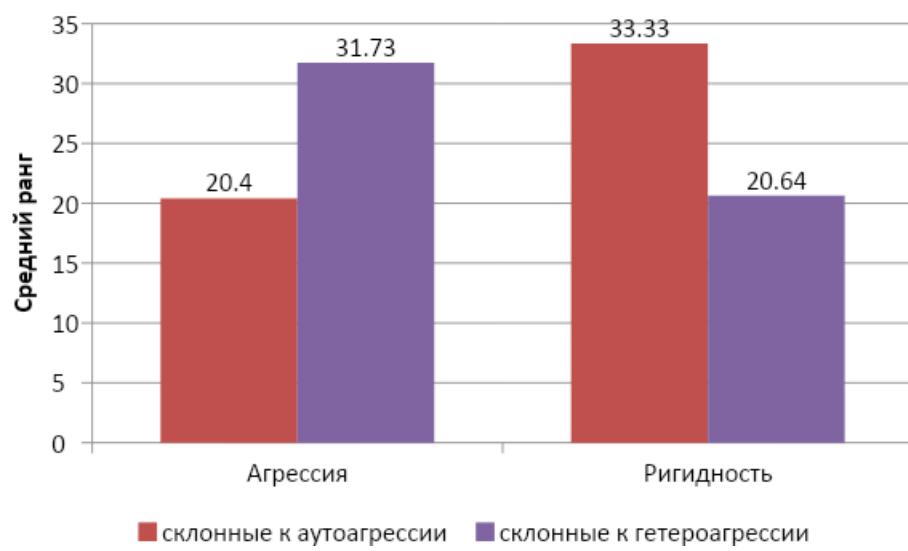


Рис. 6. Показатели склонности к суицидальному поведению мальчиков, склонных к аутоагрессии и склонных к гетероагрессии

Показатели отношения подростков к самим себе имеют значимые различия. Мальчики подросткового возраста, имеющие склонность к аутоагрессивному поведению, наиболее замкнуты ($U=136,5$; $p<0,001$). Также отмечается высокий уровень внутренней конфликтности ($U=123$; $p<0,001$). Склонность к самообвинению ($U=111,5$; $p<0,001$) также имеет место в данной группе выборки. Склонные к гетероагрессии мальчики подросткового возраста более самоуверенны ($U=64$; $p<0,001$). Они имеют значимые показатели саморуководства ($U=86$; $p<0,001$). Саморуководство может быть проявлено в ситуации неопределенности и неизвестности новой ситуации, когда сложно выбрать, как правильно действовать или какие последствия могут возникнуть, личность может полагаться на средовые воздействия и подчиняться им, чтобы избежать возможных ошибок. Однако, с развитием опыта и установлением новых практик и навыков, человек может постепенно начать проявлять больший контроль над новыми ситуациями. Практика и опыт позволяют расширять границы «Я» и развивать способность к личному контролю в новых условиях. Мальчики, склонные к аутоагрессивному поведению, чаще предпочитают новизну и изменения и испытывают удовлетворение от новых ситуаций и вызовов. У них может быть более высокий уровень контроля в новых условиях, поскольку они больше ориентированы на поиск новых возможностей и роста. Также у мальчиков, имеющих аутоагрессивное поведение, значимо выше уровень отраженного самоотношения ($U=55,5$; $p<0,001$), что говорит о большей способности вызывать у окружающих симпатию; значимо выше показатели самоценности ($U=50$; $p<0,001$), самопринятия ($U=10$; $p<0,001$) и самопривязанности ($U=32,5$; $p<0,001$), что дает данной группе больше вероятных возможностей к изменению (рис. 7).

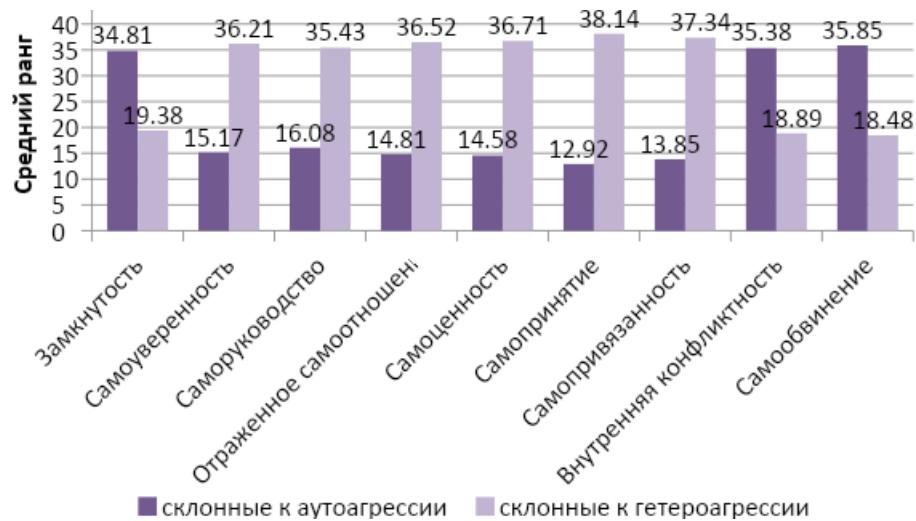


Рис. 7. Показатели самоотношения мальчиков, склонных к аутоагрессии и склонных к гетероагрессии

Рассмотрим сравнительный анализ девочек, имеющих склонность к аутоагрессии, и девочек, не имеющих склонности к аутоагрессии. Девочки подросткового возраста, имеющие склонность к аутоагрессивному поведению, значимо более тревожны ($U=214$; $p<0,001$). Также значимо выше уровень фruстрации ($U=263,5$; $p<0,01$). Шкала ригидности в данной группе показывает значимо более высокие показатели ($U=118,5$; $p<0,001$). Это говорит о том, что при попытке изменить условия, явно нуждающиеся в данных изменениях, чаще возникают затруднения у девочек, склонных к аутоагрессии. Общий показатель склонности к суицидальному поведению также выше у девочек, склонных к аутоагрессии ($U=251,5$; $p<0,01$). У девочек, склонных к гетероагрессии, наблюдается более высокий показатель по шкале агрессии ($U=238,5$; $p<0,01$). Это определяет особую активность психики девочек, которая характеризуется стремлением к лидерству и проявлением силы по отношению к окружающим (рис. 8).



Рис. 8. Показатели склонности к суицидальному поведению девочек, склонных к аутоагрессии и склонных к гетероагрессии

Показатели самоотношения у девочек также имеют значимые различия (рис. 9). Девочки, имеющие склонность к аутоагрессивному поведению, имеют значимо более высокие показатели замкнутости ($U=75$; $p<0,001$), что говорит о более выраженному защитном поведении. Также значимы показатели внутренней конфликтности ($U=41,5$; $p<0,001$) и самообвинения ($U=39,5$; $p<0,001$). Девочки подросткового возраста, склонные к гетероагрессии, более уверены в себе ($U=15,5$; $p<0,001$), имеют больше возможностей к изменению ситуации и саморегуляции (шкала саморуководства) ($U=6$; $p<0,001$). Им проще — так же, как и мальчикам, склонным к гетероагрессивному поведению, — создавать о себе благоприятное впечатление у окружающих, что подтверждают данные шкалы отраженного самоотношения ($U=24,5$; $p<0,001$). Девочки, склонные к гетероагрессивному поведению, имеют значимо более высокие показатели самоценности ($U=40$; $p<0,001$), самопринятия ($U=12$; $p<0,001$) и самопривязанности ($U=10$; $p<0,001$).

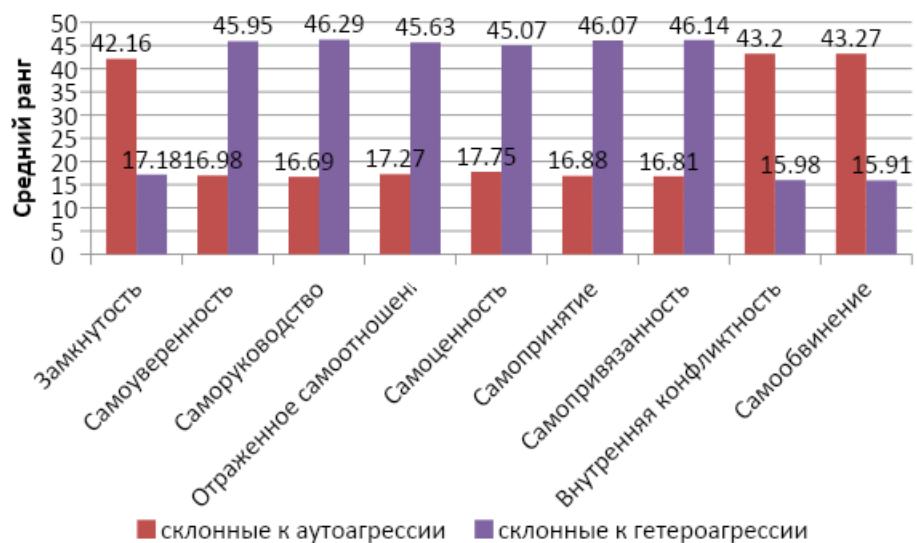


Рис. 9. Показатели самоотношения девочек, склонных к аутоагрессии и склонных к гетероагрессии

Таким образом, можно отметить, что склонность к аутогрессии, несмотря на зачастую неосознаваемый характер проявления, может влиять на представление о собственном «Я», уровень самооценки и склонность к суицидальному поведению у детей старшего подросткового возраста.

Выводы и заключение

Анализ результатов исследования взаимосвязи аутоагрессии и склонности к суицидальному поведению с самоотношением подростков, склонных к аутоагрессивному поведению, показал, что подростки, имеющие склонность к аутоагрессивному поведению, имеют особую потребность избегать отношений с самими собой. Подростки ригидны, стремятся прежде всего сохранить свои качества, не прилагая усилий по их изменению и развитию. Это позволяет им избежать ряда трудностей, с которыми придется столкнуться при изменении условий, которые явно требуют изменений.

Когда собственное «Я» воспринимается подростками, склонными к аутоагрессии, как внутренняя опора, помогающая направлять действия и корректировать поведение, коммуникацию с обществом, то уровень аутоагрессии и показатели склонности к суицидальному поведению снижаются. При восприятия собственного «Я» как причины неудач, принятия вины за поступки показатели агрессивности возрастают.

Склонные к аутоагрессивному поведению мальчики имеют тенденцию избегать открытых отношений с собственной личностью. Это повышает показатели склонности к суицидальным проявлениям поведения. Девочки, имеющие склонность к аутоагрессивному и суицидальному поведению, имеют высокий уровень агрессии, фрустрации, ригидности и тревожности.

При высоком уровне тревожности подростков, которые имеют склонность к гетероагрессивному поведению, повышается склонность к проявлению такого поведения, а также повышается ригидность, не позволяющая изменить нуждающиеся в этом условия.

Можно говорить о том, что существует влияние склонности к аутоагрессивному поведению на особенности Я-концепции старших подростков. Таким образом, гипотеза и ряд частных гипотез подтверждены. Данное исследование позволяет говорить о востребованности дальнейшего изучения связи склонности к аутоагрессивному поведению и особенностей Я-концепции на различных возрастных развития личности.

Ограничения: данная работа является исследованием связи компонентов Я-концепции старших подростков с их склонностью к аутоагрессивному поведению, освещая особенности и значимость имеющихся связей. В дальнейших исследованиях данной проблемы возможно проведение лонгитюдного исследования на предмет изменения структурных компонентов Я-концепции юношей и девушек, а также изменение их склонности к аутоагрессивному поведению с течением времени.

Литература

1. Амбрумова А.Г., Трайнина Е.Г., Уманский Л.Я. Аутодеструктивное поведение подростков // Сравнительно-возрастные исследования в суицидологии. М., 2015. С. 52–62.
2. Бандура А., Уолтерс Р. Принципы социального обучения // Современная зарубежная социальная психология: Тексты / Под ред. Г.М. Андреевой. М.: Издательство МГУ, 1984. С. 55–60.
3. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 2019. С. 182.
4. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб: Питер, 2008. С. 346.
5. Божович Л.И. Развитие воли в онтогенезе // Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды. М.: Институт практической психологии; Воронеж: МОДЭК, 2011. С. 302–332.
6. Бурмистрова Е.В., Донцов Д.А., Донцова М.В., Драчёва Н.Ю., Власова С.В., Сухих Е.В., Лещенко Т.В., Жильцова В.К., Тишина С.С., Шапчиц В.Д., Пятаков Е.О., Подольский А.И. Детская возрастная психология: младенчество, раннее детство, дошкольное детство, младший школьный возраст, подростковый возраст [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2015. Том 12. № 2. С. 71–82. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2015/n2/Burmistrova_Dontsov_Dontsova_Dra.shtml (дата обращения: 25.08.2023).

7. Выготский Л.С. Педология подростка // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. М., 2009. С. 53.
8. Ениколов С.Н., Ефремов А.Г. Аутоагрессия лиц старшего подросткового и юношеского возраста, склонных к поведению с преднамеренным самоповреждением // Ежегодник Российского психологического общества: Специальный выпуск. Материалы юбилейной конференции, посвященной 120-летию Московского психологического общества, Москва, 01–31 января 2005 года. Т. 2. М.: Эслан, 2005. С. 167–169.
9. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. СПб: Питер, 2007. С. 544.
10. Кузнецова С.О. Взаимосвязь проявлений агрессивности с типом социализации в подростковом возрасте // Суицидология. 2010. № 1. С. 19–20.
11. Настольная книга практического психолога / Сост. С.Т. Посохова, С.Л. Соловьева. М.: АСТ; Хранитель; СПб: Сова, 2008. 308 с.
12. Ауто- и гетероагрессия [Электронный ресурс] // Психологические тесты онлайн. URL: <https://psytests.org/confl/ilaug.html> (дата обращения: 28.07.2023).
13. Пакет диагностического инструментария по раннему выявлению суицидального риска у детей и подростков. Мурманск, 2021. 43 с.
14. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-Пресс, 2008. С. 526.
15. Польская Н.А. Структура и функции самоповреждающего поведения // Психологический журнал. 2014. Том 35. № 2. С. 45–56.
16. Польская Н.А., Власова Н.В. Аутодеструктивное поведение в подростковом и юношеском возрасте [Электронный ресурс] // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 4. С. 176–190. doi:10.17759/cpp.2015230411
17. Приложение 10. Изучение особенностей я-концепции [Электронный ресурс] // StudFiles. URL: <https://studfile.net/preview/4343863/> (дата обращения: 28.07.2023).
18. Психология человека от рождения до смерти / Под ред. А.А. Реана. СПб: прайм-ЕвроЗнак, 2002. С. 656.
19. Руженков А.А., Лобов Г.А., Боеva A.B. К вопросу об уточнении содержания понятия «аутоагрессивное поведение» // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья. 2008. № 32. С. 20–24.
20. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М., 2019. С. 96.
21. Столин В.В. Самосознание личности. М.: Издательство Московского Университета, 1983. С. 58–70.
22. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Издательство Института психотерапии, 2002. С. 362.
23. Фромм Э. Анатомия человеческой деструктивности. Минск: ООО «Попурри», 2020. С. 624.
24. Фурманов И.А. Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Минск: Ильин В.П., 2015. С. 192.
25. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). М.: Гардарики, 2005. С. 280.
26. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 4. С. 32–39.
27. Юнг К.Г. Аналитическая психология: ее теория и практика: Тэвиштокские лекции; Исследование процесса индивидуальности. М.: Рефл-бук; Киев: Ваклер, 1998. С. 295.
28. Bandura A., Ross D., Ross S.A. Transmission of aggression through imitation of aggressive models // The Journal of Abnormal and Social Psychology. 1961. Vol. 63(3). P. 575–582. doi:10.1037/h0045925

References

1. Ambrumova A.G., Trainina E.G., Umansky L.Ya. Autodestruktivnoe povedenie podrostkov. Sravnitel'noe vozrastnye issledovaniya v suitsidologii. Moscow, 2015, pp. 52–62. (In Russ.).

2. Bandura A., Walters R.H. Printsipy sotsial'nogo naucheniya [Social Learning and Personality Development]. In Andreeva G.M. (ed.). *Sovremennaya zarubezhnaya sotsial'naya psikhologiya: Teksty*. Moscow: Izdatel'stvo MGU, 1984, pp. 55–60. (In Russ.).
3. Burns R.B. Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie [Self-concept development and education]. Moscow, 2019, pp. 182. (In Russ.).
4. Bozhovich L.I. Lichnost' i ee formirovanie v detskom vozraste. Saint Petersburg: Piter, 2008, pp. 346. (In Russ.).
5. Bozhovich L.I. Razvitie voli v ontogeneze. In Bozhovich L.I. *Problemy formirovaniya lichnosti. Izbrannye psikhologicheskie trudy*. Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii; Voronezh: MODEK, 2011, pp. 302–332. (In Russ.).
6. Burmistrova E.V., Dontsov D.A., Dontsova M.V., Dracheva N.Yu., Vlasova S.V., Sukhikh E.V., Leshchenko T.V., Zhiltsova V.K., Tishina S.S., Shapchits V.D., Pyatakov E.O., Podolsky A.I. Detskaya vozrastnaya psikhologiya: mladenchestvo, rannye detstvo, doshkol'noe detstvo, mladshii shkol'nyi vozrast, podrostkovyyi vozrast [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2015. Vol. 12, no. 2, pp. 71–82. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2015/n2/Burmistrova_Dontsov_Dontsova_Dra.shtml (Accessed 25.08.2023). (In Russ.).
7. Vygotsky L.S. Pedologiya podrostka. In Vygotsky L.S. *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 4*. Moscow, 2009, pp. 53. (In Russ.).
8. Enikolopov S.N., Efremov A.G. Autoagressiya lits starshego podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta, sklonnykh k povedeniyu s prednamerennym samopovrezhdeniem. *Ezhegodnik Rossiiskogo psikhologicheskogo obshchestva: Spetsial'nyi vypusk. Materialy yubileinoi konferentsii, posvyashchennoi 120-letiyu Moskovskogo psikhologicheskogo obshchestva, Moskva, 01–31 yanvarya 2005 goda*. T. 2. Moscow: Eslan, 2005, pp. 167–169. (In Rus.).
9. Ilyin E.P. Differentsial'naya psikhofiziologiya muzhchiny i zhenshchiny. Saint Petersburg: Piter, 2007, pp. 544. (In Russ.).
10. Kuznetsova S.O. Vzaimosvyaz' proyavlenii agressivnosti s tipom sotsializatsii v podrostkovom vozraste. *Suitsidologiya = Suicidology*, 2010, no. 1, pp. 19–20. (In Russ.).
11. Posokhova S.T., Solovieva S.L. (eds.). *Nastol'naya kniga prakticheskogo psikhologa*. Moscow: AST; Khranitel'; Saint Petersburg: Sova, 2008. 308 p. (In Russ.).
12. Auto- i geteroagressiya [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskie testy onlain = Psychological Testsing Online*. URL: <https://psytests.org/confl/ilaug.html> (Accessed 28.07.2023). (In Russ.).
13. Paket diagnosticheskogo instrumentariya po rannemu vyyavleniyu suitsidal'nogo riska u detei i podrostkov. Murmansk, 2021. 43 p. (In Russ.).
14. Piaget J.W.F. Rech' i myshlenie rebenka [The Language and Thought of the Child; Le Langage et la pensée chez l'enfant]. Moscow: Pedagogika-Press, 2008, pp. 526. (In Russ.).
15. Polskaya N.A. Struktura i funktsii samopovrezhdayushchego povedeniya [Structure and functions of self-injurious behavior]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2014. Vol. 35, no. 2, pp. 45–56. (In Russ.).
16. Polskaya N.A., Vlasova N.V. Autodestruktivnoe povedenie v podrostkovom i yunosheskom vozraste [Self-destructive behavior in adolescence and youth] [Elektronnyi resurs]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2015. Vol. 23, no. 4, pp. 176–190. doi:10.17759/cpp.2015230411 (In Russ.).
17. Prilozhenie 10. Izuchenie osobennosti ya-kontseptsii [Elektronnyi resurs]. *StudFiles*. URL: <https://studfile.net/preview/4343863/> (Accessed 28.07.2023). (In Russ.).
18. Rean A.A. (ed.). *Psikhologiya cheloveka ot rozhdeniya do smerti*. Saint Petersburg: praim-Evroznak, 2002, pp. 656. (In Russ.).
19. Ruzhenkov A.A., Lobov G.A., Boeva A.V. K voprosu ob utochnenii soderzhaniya ponyatiya "autoagressivnoe povedenie". *Nauchno-meditsinskii vestnik Tsentral'nogo Chernozem'ya = Medical Scientific Bulletin of Central Chernozemye*, 2008, no. 32, pp. 20–24. (In Russ.).

20. Semenyuk L.M. Psikhologicheskie osobennosti agressivnogo povedeniya podrostkov i usloviya ego korrektsii. Moscow, 2019, pp. 96. (In Russ.).
21. Stolin V.V. Samosoznanie lichnosti. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo Universiteta, 1983, pp. 58–70. (In Russ.).
22. Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp. Moscow: Izdatel'stvo Instituta psikhoterapii, 2002, pp. 362. (In Russ.).
23. Fromm E.S. Anatomiya chelovecheskoi destruktivnosti [The Anatomy of Human Destructiveness; Anatomie der menschlichen Destruktivität]. Minsk: OOO "Popurri", 2020, pp. 624. (In Russ.).
24. Furmanov I.A. Detskaya agressivnost': psikhodiagnostika i korrektsiya. Minsk: Ilyin V.P., 2015, pp. 192. (In Russ.).
25. Shapovalenko I.V. Vozrastnaya psikhologiya (Psikhologiya razvitiya i vozrastnaya psikhologiya). Moscow: Gardariki, 2005, pp. 280. (In Russ.).
26. Elkonin D.B. K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste. *Voprosy psikhologii = Voprosy Psykhologii*, 1971, no. 4, pp. 32–39. (In Russ.).
27. Yung K.G. Analiticheskaya psikhologiya: ee teoriya i praktika: Tevistokskie lektsii; Issledovanie protsessov individual'nosti [Analytical Psychology: Its Theory and Practice. The Tavistock Lectures]. Moscow: Refl-buk; Kiev: Vakler, 1998, pp. 295. (In Russ.).
28. Bandura A., Ross D., Ross S.A. Transmission of aggression through imitation of aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1961. Vol. 63, no. 3, pp. 575–582. doi:10.1037/h0045925

Информация об авторах

Финашина Маргарита Евгеньевна

ассистент, кафедра «Педагогическая психология» имени профессора В.А. Гуружапова, факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6111-3008>, e-mail: finashiname@mgppu.ru

Павлова Ольга Сергеевна

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий, кафедра этнопсихологии и психологических проблем поликультурного образования, факультет «Социальная психология», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9702-1550>, e-mail: pavlovaos@mgppu.ru

Information about the authors

Margarita E. Finashina

Assistant, Department of Pedagogical Psychology n.a. Professor V.A. Guruzhapov, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6111-3008>, e-mail: finashiname@mgppu.ru

Olga S. Pavlova

PhD in Education, Docent, Head, Department of Ethnopsychology and Psychological Problems in Multicultural Education, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9702-1550>, e-mail: pavlovaos@mgppu.ru

Получена 22.02.2024

Received 22.02.2024

Принята в печать 12.03.2024

Accepted 12.03.2024

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Социально-психологическая дезадаптация подростков: типология и взаимосвязь с системой ценностных ориентаций

Семенова К.Г.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3727-6014>, e-mail: semenovakg@mgppu.ru

Проблема изучения социально-психологической дезадаптации в подростковом возрасте занимает одно из центральных мест в психологии. Социально-психологическая дезадаптация всегда связана с многовариативными трудностями, которые опосредуют определенную форму поведения. Современные исследователи предлагают достаточно широкий спектр различных классификационных групп данного феномена. Целью настоящего теоретического исследования является обзор типологий социально-психологической дезадаптации и их взаимосвязи с системой ценностных ориентаций в концепциях зарубежных и отечественных авторов. Для исследования были использованы такие методы, как анализ научной литературы, изучение и обобщение взглядов зарубежных и отечественных исследователей на типы социально-психологической дезадаптации и их взаимосвязь с конкретными видами ценностных ориентаций. В ходе теоретического анализа были рассмотрены взгляды современных зарубежных и отечественных исследователей. Проведенный анализ позволяет определить виды социально-психологической дезадаптации и их направленность, предпринята попытка определить связь ценностей и поведенческого аспекта, определена актуальность дальнейшего эмпирического исследования.

Ключевые слова: социально-психологическая дезадаптация, социально-психологическая дезадаптация подростков, типы дезадаптации, отклоняющееся поведение, классификация дезадаптации, дезадаптация и ценностные ориентации.

Для цитаты: Семенова К.Г. Социально-психологическая дезадаптация подростков: типология и взаимосвязь с системой ценностных ориентаций [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 1. С. 111–124. DOI:10.17759/bppe.2024210109

Socio-Psychological Disadaptation of Adolescents: Typology and Relationship with the System of Value Orientations

Ksenia G. Semenova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3727-6014>, e-mail: semenovakg@mgppu.ru

The problem of studying socio-psychological disadaptation in adolescence occupies one of the central places in psychology. Socio-psychological disadaptation is always associated with multivariate difficulties that mediate a certain form of behavior. Modern researchers offer a fairly wide range of both definitions of this phenomenon and various classification groups. In this connection, the purpose of this theoretical study is to review some typologies of socio-psychological disadaptation and their relationship with the system of value orientations in the concepts of foreign and domestic authors. For the study, methods such as the analysis of scientific literature, the study and generalization of the experience and views of various foreign and domestic researchers on the types and types of socio-psychological disadaptation and their relationship with specific types of value orientations were used. In the course of the theoretical analysis, the views of modern foreign and domestic researchers were considered. Thanks to the analysis, the types of socio-psychological disadaptation and their orientation were identified, an attempt was made to determine the relationship between values and the behavioral aspect, the relevance of further empirical research was determined, which consists in studying specifically related value orientations with the behavioral aspect.

Keywords: socio-psychological disadaptation, socio-psychological disadaptation of adolescents, types of disadaptation, deviant behavior, classification of disadaptation, disadaptation and value orientations.

For citation: Semenova K.G. Socio-Psychological Disadaptation of Adolescents: Typology and Relationship with the System of Value Orientations. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 1, pp. 111–124. DOI:10.17759/bppe.2024210109 (In Russ.).

Введение

Проблема социально-психологической дезадаптации в подростковом возрасте — одна из значимых и центральных в современном обществе, затрагивающая общество в целом, родителей, педагогических работников, а также привлекающая внимание как отечественных, так и зарубежных исследователей.

Употребление термина «социально-психологическая дезадаптация» всегда обозначает трудности, которые достаточно многогранны, многовариативны, проявляются с разной степенью интенсивности, опосредуются различными причинами и детерминируют определенные типы поведения.

Особенности данного феномена приводят к тому, что его нередко отождествляют с такими понятиями, как отклоняющееся поведение, девиация, социально-педагогическая запущенность, делинквентность, аутоагрессия, депрессия и т. д., но перечисленные явления скорее являются ее проявлениями, а не синонимами.

Современные исследователи предлагают достаточно широкий спектр различных классификационных групп социально-психологической дезадаптации, где основанием являются как причины возникновения дезадаптации; так и «институты», где произошла дезадаптация, и возрастные особенности личности и т. д. [14].

Методы / методологические основания

Целью настоящего теоретического исследования является обзор некоторых типологий социально-психологической дезадаптации и их взаимосвязи с системой ценностных ориентаций в концепциях зарубежных и отечественных авторов. Для исследования были использованы такие методы, как анализ научной литературы, изучение и обобщение опыта и взглядов различных зарубежных и отечественных исследователей на виды и типы социально-психологической дезадаптации и их взаимосвязь с конкретными видами ценностных ориентаций.

В данном теоретическом исследовании нет претензии на полный охват концепций и теорий, касающихся классификации социально-психологической дезадаптации, но основной задачей остается представление типологии дезадаптации с различных взглядов и позиций, а также определение собственных категорий дезадаптации и их взаимосвязи с ценностными ориентациями для дальнейшего исследования.

Результаты теоретического исследования

Рассмотрим основные подходы к классификации социально-психологической дезадаптации в концепциях современных зарубежных исследователей.

Итальянский исследователь М. Ланфреди с коллегами в своем исследовании «Неадаптивное поведение в подростковом возрасте» выделяет конкретные виды дезадаптивного поведения подростков, не разделяя их по каким-либо основаниям. Так, к дезадаптации относится: суицидальное поведение, нарушение пищевого поведения, употребление алкогольных напитков, употребление наркотических веществ [26].

Данная практика достаточно часто встречается и в других современных зарубежных исследованиях, авторы перечисляют основные виды без основания для классификации. К таким видам дезадаптации относятся: аддиктивное поведение молодежи, а именно злоупотребление психоактивными веществами [23]; дезадаптивное поведение в школе, неуспеваемость, прогулы занятий [27]; некоторые исследователи говорят о более выраженных вариантах делинквентного поведения и его последствиях в виде правонарушений, а также развитии психических расстройств [26].

Аналогичную позицию занимает иранский исследователь Т. Рагелиен в своей работе «Связь личностного развития подростков и отношений со сверстниками: систематический обзор литературы», он так же обозначает отдельные формы дезадаптивного поведения: агрессивное и аутоагрессивное поведение, небезопасный секс, употребление психоактивных веществ и нарушение пищевого поведения. Но при этом автор предлагает и более широкую структуру классификации, в которой он определяет социальную, эмоциональную и академическую дезадаптацию [29].

Американский исследователь Р. Сингха социально-психологическую дезадаптацию определяет как неудовлетворительную модель поведения. Среди основных видов нарушений в поведении он определяет:

- неуправляемость: непокорность, непослушание, отказ ходить в школу;
- агрессивность: запугивание, жестокость;
- попрошайничество и воровство;

- сексуальные девиации;
- поведение, определенное органическими нарушениями: состояния после травм головы, энцефалита или центральных опухолей, эпилепсии и т. д. [30].

Анализируя взгляды современных зарубежных исследователей на типологию социально-психологической дезадаптации, можно сказать, что к дезадаптации в большей мере относятся все виды и формы деструктивного поведения без конкретной отсылки на определенные группы или разделения по основаниям.

В исследованиях современных отечественных авторов представлены более расширенные и структурированные классификации социально-психологической дезадаптации с определенным обоснованием для выделения групп и видов дезадаптивного поведения.

На данный момент наиболее полный вариант классификации социально-психологической дезадаптации представлен в концепции Т.Д. Молодцовой, в своем подходе она основывается на классификации С.А. Беличевой. В табл. 1 представлена сравнительная характеристика видов дезадаптации в концепциях авторов.

Табл. 1. Сравнительные характеристики определяемых типов дезадаптации

Тип дезадаптации	С.А. Беличева	Т.Д. Молодцова
Патогенная	Различные страхи и фобии, расстройство анализаторов, различные заболевания головного мозга как результат нарушения работы нервной системы	Наблюдается в соматических нарушениях, неврозах и истериках, а также различных психопатиях
Психосоциальная	Проявляется в акцентуациях характера, нарушениях или неблагоприятных проявлениях эмоционально-волевой сферы. Выражается в половозрастных изменениях и снижении когнитивных функций	Проявляется в нарушении социального взаимодействия, грубости, отсутствии дисциплины, низкой успеваемости, трудновоспитуемости и конфликтных отношениях
Социальная	В данном типе отмечается нарушение моральных и правовых норм, деформация внутренней регуляторной системы, проявление асоциального поведения, искажение системы ценностных ориентаций, смещение социальных установок	Различные виды девиантного и делинквентного поведения, асоциальное поведение: употребление наркотических веществ, злоупотребление алкогольными напитками, склонность к бродяжничеству. Как следствие, возможен выход на криминогенный уровень
Психологическая		Неустойчивая, неадекватная самооценка, низкая мотивация или мотивационный конфликт, искажение системы ценностных ориентаций и направленности подростков. Данные факторы сказываются на личности подростка, приводят к стрессу или фрустрации, травмируют саму личность подростка, но еще не проявляются в поведенческом аспекте
Социально-психологическая		В данном случае подросток уже с асоциальной формой поведения, у него возникает конфликт с окружающими, он как бы выпадает из общества

Т.Д. Молодцова предлагает и другой вид классификации дезадаптивного поведения, где основанием выступает степень распространенности в разных жизненных сферах и сферах деятельности. Дезадаптация бывает узкая, распространенная и широкая. Либо в зависимости от охвата личности: глубокая, углубленная и поверхностная [14]. В зависимости от степени выраженности она может быть от ярко выраженной до скрытой, в зависимости от характера возникновения дезадаптация может быть первичная или вторичная, а по длительности протекания: ситуативная, времененная или устойчивая. Автор отмечает, что представленные виды дезадаптации чаще всего сочетают в себе особенности и проявления нескольких типов, т. е. являются смешанными.

Особый интерес для нас представляет то, что Т.Д. Молодцова выделяет уровни дезадаптации и дает им достаточно подробное описание.

«Адаптированные подростки», или *нулевой уровень*. На данном уровне у подростков нет проблем с поведением и обучением, они хорошо учатся и ведут себя, не конфликтуют, удовлетворены собой, жизнью и окружением.

«В основном адаптированные», или *первый уровень*. В данном случае дезадаптация проявляется крайне эпизодически, присутствуют лишь отдельные ее элементы. Все проявления отмечаются в одной области и имеют ситуативный, поверхностный характер. Нельзя утверждать, что подросток в этом случае дезадаптирован, он скорее адаптирован.

«Преддезадаптированные подростки», или *второй уровень*. В данном случае дезадаптация носит временный характер, но имеет довольно частые проявления. На втором уровне нарушения не затрагивают глубинные личностные образования и не переходят в устойчивую черту. Дезадаптация может проявляться в недисциплинированном поведении или эпизодической неуспеваемости.

«Дезадаптированные подростки», или *третий уровень*. На данном уровне дезадаптация подростков становится более глубокой и устойчивой, с акцентом на определенную область. Отрицательные мотивы влияют на личностные изменения. На данном уровне дезадаптация достаточно широкая и уже очевидно проявляется в нарушениях деятельности, поведения и взаимоотношений с окружающими.

«Социально дезадаптированные подростки», или *четвертый уровень*. В данном случае уже говорится об обширной, глубокой, устойчивой и ярко выраженной дезадаптации. Социально дезадаптированные подростки отличаются девиантными формами поведения, делинквентными поступками и довольно часто стоят на учете в подразделениях по делам несовершеннолетних [14].

Третий и четвертый уровни дезадаптации представляют для нас особый интерес как более глубокие и устойчивые проявления дезадаптивных форм поведения.

В классификации А.В. Петровского и В.В. Непалинского определено три основных вида личностной дезадаптации:

- устойчивая ситуативная дезадаптация, в данном случае личность в определенных ситуациях не видит средств адаптации, в результате чего происходит неэффективная адаптация;
- временная дезадаптация, или неустойчивая адаптация, которую можно устраниć благодаря определенным адаптивным мероприятиям;
- общая устойчивая дезадаптация, активизирует защитные механизмы [17].

Так же на три разновидности социально-психологической адаптации/дезадаптации указывает А.А. Началджян.

Под нормальной адаптацией автор понимает процесс, который приводит к достаточно устойчивой личностной адаптации в проблемных ситуациях в соответствии с общепринятыми нормами социума без ущерба самой личности.

Нонконформистская, или девиантная, адаптация ориентирована на удовлетворение потребностей личности в соответствии с его индивидуальной направленностью без учета ожиданий и требований социума, что вызывает непринятие в обществе.

Патологическая адаптация осуществляется при помощи деструктивных форм поведения и незрелых, примитивных защит, результатом чего становятся нарушения функционирования в социуме и невротические расстройства [15].

А.А. Началджян указывает на нелинейную связь процессов социализации и адаптации. Личность может быть достаточно социализированной, но при этом у нее могут отмечаться признаки дезадаптации [15].

В.А. Сластенин и В.П. Каширин отмечают, что дезадаптирующее поведение всегда приводит к усугублению проблемной ситуации. Авторами определяется 2 вида дезадаптации: патологическая и непатологическая [22].

Схожую классификацию социально-психологической дезадаптации предлагаю Б.Н. Алмазов и М.А. Аммаскин, авторы также определяют патологическую и непатологическую дезадаптацию:

- патологическая дезадаптация вызвана функционально-органическими поражениями центральной нервной системы, что приводит к заболеваниям нервно-психического характера, и психопатологическими отклонениями. Она проявляется в невозможности адекватно функционировать в обществе, иногда она имеет крайние проявления до ограничений в самостоятельном обслуживании себя в быту из-за психофизиологической несостоительности;
- в основе непатологической дезадаптации лежат психические состояния, дезорганизующие деятельность в целом и приводящие к состоянию безнадежности, данное состояние часто бывает вызвано конфликтными отношениями с близкими людьми, педагогами, сверстниками; жестким отношением со стороны значимых людей.

Б.Н. Алмазов и М.А. Аммаскин определяют не только два ключевых вида дезадаптации, но и дают характеристику основным формам поведения, которые возникают вследствие дезадаптации.

Агрессивный тип поведения — возникает в качестве своеобразной атаки на какое-либо препятствие. Проявляется в виде грубого отношения, резких вспышек гнева, глубокого чувства неудовлетворенности всем, что происходит вокруг.

Бегство от ситуации — в данном случае человека погружается в собственные переживания, замыкается, зацикливается на собственных негативных состояниях, уходит в самокопание и самообвинения. Часто развивается высокая тревожность и депрессивные симптомы. Для таких людей характерны зацикленность, отчужденность, изоляция, замкнутость, погружение в мир тяжелых раздумий [1; 4].

Таким образом, в отличие от представленных исследований зарубежных коллег, отечественные исследователи при классификации дезадаптации на основные типы берут во внимание нарушение взаимодействия личности с обществом, окружением, самим собой, что и является основаниями для классификации. Также отечественными авторами социально-психологическая дезадаптация преимущественно делится на: патогенную, психосоциальную и социальную, что свидетельствует о многогранности данного феномена.

В большей степени для нас представляется важным определение не просто типов социально-психологической дезадаптации, но и содержательная характеристика данных видов, в частности место ценностных ориентаций в их структуре определяемых подвидов.

Изучением ценностных ориентаций у подростков, в жизнедеятельности, поведении которых отмечаются социально-психологические дезадаптационные проявления (подростков группы риска, подростков с агрессивным поведением, правонарушителей, сирот, подростков, подвергшихся жестокому обращению в семье, и др.), занимались: М.М. Хурадо, М.Д. Фуентес, Д.И. Фельдштейн, В.С. Собкин, Е.М. Дубовская, О.А. Тихомандрицкая и др.

Почему именно систему ценностных ориентаций в структуре личности дезадаптированных подростков мы берем во внимание? В подростковом возрасте фундаментальным психологическим новообразованием и наиболее значимым компонентом в структуре личности является си-

система ценностных ориентаций. Она во многом определяет деятельность и поведение личности, в том числе и дезадаптивные формы поведения. Своевременное профилактическое воздействие на систему ценностных ориентаций может способствовать предупреждению дезадаптивных форм поведения.

В современных исследованиях подтверждается, что переходные периоды становятся толчком к формированию новых ценностных ориентаций, так как возникают качественно новые потребности и интересы, а на их основе отмирают и перестраиваются качества личности, характерные для предшествующего возраста. На стыке возрастов возникает противоречие в системе ценностных ориентаций, новая система мотивов и потребностей приводит к качественной перестройке системы ценностей [24].

Как в зарубежных, так и в отечественных исследованиях отмечается, что подростки с дезадаптивной формой поведения, в частности со склонностью к правонарушениям, характеризуются «рыхлостью» структуры ценностей. Они часто игнорируют ценности, которые являются значимыми в социуме, и принимают ценности криминальной субкультуры [3; 28].

Специфика ценностных ориентаций подростков с различными типами зависимого поведения на сегодня изучена в большей мере. Подростки стремятся получать как можно больше простых удовольствий, при этом обесценивают значимость и важность здоровья, они не имеют направленности и значимых целей в будущем [5; 23].

Схожим для всех подростков с разными типами дезадаптивного поведения является то, что они ориентированы прежде всего на получение материальных ценностей, личную свободу и получение удовольствия. В систему ценностных ориентаций подростков с дезадаптивными формами поведения очень редко входят такие качества, как терпимость, честность и ответственность [11; 25].

В интересах дальнейшего исследования была определена самостоятельная классификация социально-психологической дезадаптации, в которой в отдельные группы определяется дезадаптация, обращенная на социум (социальная), и дезадаптация, обращенная на себя, вовнутрь (психологическая), в данных группах также достаточно подробно представлены типы поведения, относящиеся к дезадаптации с определенной направленностью.

Основанием для классификации явились два основных момента:

- социально-психологическая дезадаптация находит свое отражение в поведенческом аспекте;
- дезадаптивное поведение отличается направленностью на себя или на окружающих.

Дезадаптация, обращенная вовне, характеризуется устойчивыми глубокими нарушениями отношений с социумом и отражается в конкретных формах поведения, направленных на разрушение взаимоотношений с окружающими, уход от общества, избегание контактов, также для подростков с данным типом дезадаптации характерно агрессивное поведение по отношению к окружающим. Такая дезадаптация приносит неудобства как окружающим людям, так и самому человеку.

Дезадаптация, обращенная на себя, характеризуется деструктивными формами поведения, которые направлены на разрушение себя, как физического, так и психологического характера.

Дезадаптация, направленная на социум, проявляется в открытом виде, тогда как дезадаптация, направленная вовнутрь, может быть как скрытой, так и открытой. Чаще всего ярко выражена социальная дезадаптация.

Любая форма дезадаптированного поведения имеет собственный симптомокомплекс, куда входит также система ценностных ориентаций.

В табл. 2 представлен перечень определяемых нами дезадаптивных форм поведения в соответствии с направленностью, также представлены результаты ранее проведенных исследова-

ний, в которых были определены личностные особенности и ценностные ориентации подростков с определенной формой дезадаптивного поведения.

Табл. 2. Симптомокомплекс личностных особенностей подростков и молодежи с социально-психологической дезадаптацией на примере наиболее обширных, глубоких, устойчивых, ярко выраженных проявлений в виде отклоняющегося поведения по разным типам направленности

Формы проявления в поведении	Факторы/детерминанты		Авторы, занимающиеся изучением проблемы
	Личностные особенности (часто встречающиеся в психологических исследованиях)	Система ценностных ориентаций	
Формы социально-психологической дезадаптации с направленностью на себя			
Самоповреждающее и суицидальное поведение	Потеря интересов, угнетение эмоциональной активности, скрытность, молчаливость, негативные переживания, внушаемость, несамостоятельность	В зависимости от системы ценностных ориентаций формируется представление о возможности совершить суицид Подросток не может принять ситуацию, в результате чего возникают конфликтные отношения с окружающими, что является основой для социально-психологической дезадаптации	Амбрумова А.Г. [2], Войцех В.Ф., Гальцев Е.В. [6]
Нарушения пищевого поведения	Преобладают истероидные черты характера с эгоцентризмом, повышенной самооценкой, завышенным уровнем притязаний. Чрезмерная аккуратность, прилежность, стремление к самоутверждению Г.К. Ушаков отмечает, что больные нервной анорексией «ближе стоят к косным, ригидным, бескомпромиссным личностям»	Ценностное отношение к еде и ее употреблению, приверженность стереотипу питания в спокойных условиях и в ситуациях, которые вызывают стресс. Подростки ориентированы на образ собственного тела и на деятельность по его формированию. Параметры: зацикленность на постоянном отслеживании своего собственного веса; искажение внешнего вида своего тела; ценность еды становится ведущей в иерархии общих жизненных ценностей.	Менделевич В.Д. [13], Вихрова К.В. [7]
Аддиктивное поведение (зависимое)	Незрелость личности, обсессивный или компульсивный характер, низкая стрессоустойчивость, заниженная самооценка, сниженная переносимость трудностей, скрытый комплекс неполноценности	Ценности подростков с интернет-зависимостью можно охарактеризовать как гедонистические. Подростки желают получить как можно больше простых и доступных удовольствий с мини-	Соколовская И.Э., Кутянова И.П. [23], Малыгин В.В. [12], Власова Н.В.

	<p>сти, стремление говорить не-правду, стереотипность, тревожность, импульсивность, внушаемость, некритичность</p>	<p>мальным вложением и какими-либо усилиями. Они не ориентируются на прошлый опыт и редко планируют свое будущее</p> <p>Подростки с химической зависимостью пытаются обесценить значимость здоровья, диссимилировать свои недомогания. Не имеют значимых для себя целей в будущем, относятся к нему как к чему-то неясному, непонятному, которое «наступит само по себе». Демонстрируют недостаточность самоконтроля и честности</p>	<p>[5], Калиниченок О.Ю. [10]</p>
--	--	--	--

Формы социально-психологической дезадаптации с направленностью на социум

Агрессивное поведение, в том числе киберагgression (флейминг, хейтинг, троллинг, киберстакинг и кибербуллинг)	<p>Низкая самооценка, эгоцентризм, чувство фрустрации, конфликтность, бескомпромиссность, высокая самооценка</p> <p>Физическая агрессивность: эгоизм, равнодушие к переживаниям других, неуживчивость, отсутствие авторитетов, цинизм, озлобленность, грубость, вспыльчивость, дерзость, драчливость.</p> <p>Косвенная и вербальная агрессия: односторонность интересов, приспособленчество, притворство, лживость.</p> <p>Вербальная агрессивность и негативизм: безволие, мнимательность, трусливость и мстительность</p>	<p>Для агрессивных подростков характерно: стремление к власти, самостоятельность, независимость, достижение личного успеха, получение удовольствий. В целом характерно отсутствие структурированной системы ценностных ориентаций</p> <p>Внутренний ценностный конфликт как фактор агрессивного поведения в юношеском возрасте</p>	<p>Реттгес С.В. [18], Киселева А.В. [9], Семаго Н.Я., Семаго М.М. [19], Семенюк Л.М. [20] и др.</p>
Делинквентное поведение (противоправное)	<p>Высокий уровень независимости и лидерства, низкий уровень доброжелательности. люди, которым нравится, когда их признают, восхищаются и одобряют другие; которые используют свои собственные критерии, чтобы решать, что они имеют право делать; которые обладают</p>	<p>Стремление к получению чувственных удовольствий и достижение высокого материального положения. Главенствуют такие ценностные ориентации: «безопасность», как личная, так и близких и значимых людей; способность сохранения собственной индивиду</p>	<p>Николаенко Я.Н. [16], Del Mar Molero Jurado M., Del Carmen Pérez Fuentes M., Dryfoos J.G., Camilleri V.A. [27]</p>

	властью над другими; которые не следуют социально правильным или соответствующим нормам или правилам; которые не очень щедры и не помогают другим, — все эти люди демонстрируют более высокий уровень делинквентного поведения.	альности и творческий подход к собственной жизни Подростки, склонные к правонарушениям, характеризуются «крыхостью» системы ценностных ориентаций	
Склонность к бродяжничеству	Высокая тревожность, низкая самооценка, повышенная эмоциональная истощаемость, неусидчивость, эмоционально-волевая незрелость, недостаточная управляемость, импульсивность поведения Гипертимная акцентуация характера	Низкий уровень усвоения как инструментальных, так и терминальных ценностей. Для них характерно резкое снижение всех мотивационных характеристик познавательной деятельности, уровня произвольного внимания и интеллектуального развития	Фарафутдинова Т.Ф. [24], Симаева И.Н., Бударина А.О., Хитрюк В.В. [21], Золотарева Л.К. [8] и др.

Проведя теоретический анализ по данным видам дезадаптивных форм поведения, мы можем сказать, что подростки с социально-психологической дезадаптацией представляют собой «группу риска», у них наблюдается разбалансировка отношений личности в школе, семье, со сверстниками и с самим собой в зависимости от направленности дезадаптивного поведения.

Данный этап исследования позволяет выдвинуть следующее положение, требующее дальнейшего изучения: существуют ли достоверные различия типов социально-психологической дезадаптации подростков и молодых людей в зависимости от содержания ценностных ориентаций.

Выводы

Теоретический анализ современных зарубежных и отечественных представлений о типологии и классификации социально-психологической дезадаптации, в том числе по более конкретным видам, отражающимся в поведенческом аспекте, позволит в дальнейшем более дифференцированно подходить к каждому подростку с определенным типом дезадаптации и ее направленности с учетом имеющихся ценностей. Определение типа дезадаптации позволяет понять, каким симптомокомплексом личностных характеристик, в том числе системой ценностных ориентаций, обладает подросток, что позволит адресно направлять дальнейшую профилактическую работу.

Литература

1. Алмазов Б.Н. Психическая средовая дезадаптация несовершеннолетних: Монография. 2-е изд. М.: Юрайт, 2023. 180 с.
2. Амбрумова А.Г., Вроно Е.М. О некоторых особенностях суицидального поведения детей и подростков // Журнал невропатологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. 1985. № 10. С. 1557–1561.
3. Васильева Н.Л. Психолого-социальное сопровождение как процесс поддержки личностного развития на всех этапах онтогенеза // Российский научный журнал. 2009. № 6 (13). С. 216–221.
4. Веденникова Л.В., Бырдина О.Г., Поворознюк О.А., Дубровина О.В. Социальная успешность школьников как результат профилактики их виктимности // Сибирский педагогический журнал. 2014. № 3. С. 8–13.

5. *Власова Н.В., Новокрещенова Г.А.* Сравнительный анализ ценностных ориентаций подростков с разными видами аддиктивного поведения [Электронный ресурс] // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2019. Том 24. № 4 (79). С. 362–368. doi:10. 24411/1999-6241-2019-14002
6. *Войцех В.Ф., Гальцев Е.В.* Нарушение адаптации и суицидальное поведение у молодежи // Социальная и клиническая психиатрия. 2019. Том XIX. № 2. С. 17–25.
7. *Вихрова К.В.* Психологические особенности больных анорексией // Мир педагогики и психологии. 2017. № 5 (10). С. 115–120.
8. *Золотарева Л.К.* Личностные особенности людей, склонных к бродяжничеству: на примере подростков: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2004.
9. *Киселева А.В.* Внутренний ценностный конфликт как фактор агрессивного поведения в юношеском возрасте: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. М., 2005. 24 с.
10. *Калиниченко О.Ю.* Формирование аддиктивного поведения: системный анализ факторов риска: Монография. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2014. 98 с.
11. *Коваль В.В., Радионова И.Ю.* Подростки «группы риска»: особенности ценностных ориентаций // Мир науки, культуры, образования. 2013. № 6 (43). С. 209–211.
12. *Малыгин В.Л., Меркурьева Ю.А., Искандирова А.Б., Пахтусова Е.Е., Прокофьева А.В.* Особенности ценностных ориентаций у подростков с интернет-зависимым поведением // Медицинская психология в России. 2015. № 4 (33). С. 9–15.
13. *Менделевич В.Д.* Руководство по аддиктологии. СПб, 2007. 768 с.
14. *Молодцова Т.Д.* Основные виды и типы подростковой дезадаптации // Концепт. 2013. № 05.
15. *Налчаджян А.А.* Социально-психологическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегия). Ереван: Издательство АН АрмССР, 1988. 237 с.
16. *Николаенко Я.Н., Сабирзянова А.Ф.* Структура ценностных ориентаций подростков с девиантным и делинквентным поведением // Научное мнение. 2014. №9. С. 103–109.
17. *Петровский А.В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М.: Политиздат, 1982. 372 с.
18. *Ремтгес С.В.* Ценностные ориентации как психологический фактор склонности к агрессивному поведению в юношеском возрасте: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. М., 2002.
19. *Семаго Н.Я., Семаго М.М.* Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы. М.: АРКТИ, 2000. 208 с.
20. *Семенюк Л.М.* Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М., 1996. 176 с.
21. *Симаева И.Н., Бударина А.О., Хитрюк В.В., Вайткене О.В.* Психологические предикторы бродяжничества подростков [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2019. Том 8. № 4. С. 107–122. doi: 10.17759/cpse.2019080407
22. *Сластенин В.А. Каширин В.П.* Педагогика и психология: Учебное пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2001. 480 с.
23. *Соколовская И.Э., Кутянова И.П.* Ценностные ориентации как фактор неадаптивного поведения наркозависимых [Электронный ресурс] // Ученые записки Российской государственного социального университета. 2019. Том 18. № 2 (151). С. 49–59. doi:10.17922/2071-5323-2019-18-2-49-59
24. *Фарафутдинова Т.Ф.* Характеристики социально-психологической дезадаптации подростков-бродяг: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. М., 2007.
25. *Фокина И.В.* Специфика ценностных ориентаций подростков с девиантным поведением // Вестник института: преступление, наказание, исправление. 2009. № 9. С. 61–63.
26. *Lanfredi M. et al.* Maladaptive behaviours in adolescence and their associations with personality traits, emotion dysregulation and other clinical features in a sample of Italian students: a cross-sectional study // Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation. 2021. Vol. 8(1). doi:10.1186/s40479-021-00154-w
27. *Molero Jurado M. et al.* Interpersonal Values and Academic Performance Related to Delinquent Behaviors // Frontiers in Psychology. 2016. Vol. 7. doi:10.3389/fpsyg.2016.01480

28. Motamedi V. Family environment on emotional, social, and academic adaptation of adolescents: A study of middle school students // Journal of Education and Learning (EduLearn). 2020. Vol. 14(4). P. 550–557. doi:10.11591/edulearn.v14i4.16629
29. Rageliené T. Links of Adolescents Identity Development and Relationship with Peers: A Systematic Literature Review // Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry. 2016. Vol. 25(2). P. 97–105.
30. Singha R., Bhattacharjee A. A Search of Different Maladjusted Behaviours of Adolescents Inside and Outside of Classroom and The Causal Factors That Are Responsible for Their Behaviours // International Journal of Research in Social Sciences. 2016. Vol. 6(9). P. 435-444.

References

1. Almazov B.N. Psikhicheskaya sredovaya dezadaptatsiya nesovershennoletnikh: Monografiya. 2nd ed. Moscow: Yurait, 2023. 180 p. (In Russ.).
2. Ambrumova A.G., Vrono E.M. O nekotorykh osobennostyakh suitsidal'nogo povedeniya detei i podrostkov. *Zhurnal nevropatologii i psikiatrii im. S.S. Korsakova* = S.S. Korsakov *Journal of Neuropatology and Psychiatry*, 1985, no. 10, pp. 1557–1561. (In Russ.).
3. Vasilyeva N.L. Psikhologo-sotsial'noe soprovozhdenie kak protsess podderzhki lichnostnogo razvitiya na vsekh etapakh ontogeneza [Psycho-social escort as a process to support the personality development at all developmental stages]. *Rossiiskii nauchnyi zhurnal* = *Russian Scientific Journal*, 2009, no. 6 (13), pp. 216–221. (In Russ.).
4. Vedernikova L.V., Byrdina O.G., Povoroznyuk O.A., Dubrovina O.V. Sotsial'naya uspeshnost' shkol'nikov kak rezul'tat profilaktiki ikh viktimnosti [Social successfulness of schoolchildren as a result of victimization preventive measures]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* = *Siberian Pedagogical Journal*, 2014, no. 3, pp. 8–13. (In Russ.).
5. Vlasova N.V., Novokreshchenova G.A. Sravnitel'nyi analiz tsennostnykh orientatsii podrostkov s raznymi vidami addiktivnogo povedeniya [Comparative Analysis of Value Attitudes among Juveniles with Different Types of Addictive Behaviour] [Elektronnyi resurs]. *Psikhopedagogika v pravookhranitel'nykh organakh* = *Psychopedagogy in Law Enforcement*, 2019. Vol. 24, no. 4 (79), pp. 362–368. doi:10. 24411/1999-6241-2019-14002 (In Russ.).
6. Voitsekh V.F., Galtsev E.V. Narushenie adaptatsii i suitsidal'noe povedenie u molodezhi [Maladjustment and suicidal behaviours in young people]. *Sotsial'naya i klinicheskaya psikiatriya* = *Social and Clinical Psychiatry*, 2019. Vol. XIX, no. 2, pp. 17–25. (In Russ.).
7. Vikhrova K.V. Psikhologicheskie osobennosti bol'nykh anoreksiei [Psychological characteristics of patients with anorexia]. *Mir pedagogiki i psikhologii* = *Mir Pedagogiki i Psihologii*, 2017, no. 5 (10), pp. 115–120. (In Russ.).
8. Zolotareva L.K. Lichnostnye osobennosti lyudei, sklonnykh k brodyazhnichestvu: na primere podrostkov: Avtoreferat diss. kand. psikhol. nauk. Khabarovsk, 2004. (In Russ.).
9. Kiseleva A.V. Vnutrenniy tsennostnyi konflikt kak faktor agressivnogo povedeniya v yunosheskom vozraste: Avtoreferat diss. kand. psikhol. nauk. Moscow, 2005. 24 p. (In Russ.).
10. Kalinichenko O.Yu. Formirovaniye addiktivnogo povedeniya: sistemnyi analiz faktorov risk: Monografiya. Kaluga: KGU im. K.E. Tsiolkovskogo Publ., 2014. 98 p. (In Russ.).
11. Koval V.V., Radionova I.Yu. Podrostki "gruppy riska": osobennosti tsennostnykh orientatsii [Teenagers of risk group: peculiarities of value orientations]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* = The World of Science, Culture and Education, 2013, no. 6 (43), pp. 209–211. (In Russ.).
12. Malygin V.L., Merkurieva Y.A., Iskandirova A.B., Pakhtusova E.E., Prokofieva A.V. Osobennosti tsennostnykh orientatsii u podrostkov s internetzavisimym povedeniem [Specific features of value orientations in adolescents with Internet addictive behaviour]. *Meditinskaya psikhologiya v Rossii* = *Medical Psychology in Russia*, 2015, no. 4 (33), pp. 9–15. (In Russ.).
13. Mendelevich V.D. Rukovodstvo po addiktologii. Saint Petersburg, 2007. 768 p. (In Russ.).

14. Molodtsova T.D. Osnovnye vidy i tipy podrostkovoi dezadaptatsii [The basic kinds and types of adolescent maladjustment]. *Kontsept = Concept*, 2013, no. 05. (In Russ.).
15. Nalchadzhyan A.A. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya lichnosti (formy, mekhanizmy i strategiya). Yerevan: Izdatel'stvo AN ArmSSR, 1988. 237 p. (In Russ.).
16. Nikolaenko Ya.N., Sabirzyanova A.F., Struktura tsennostnykh orientatsii podrostkov s deviantnym i delinkventnym povedeniem [The structure of value orientations of adolescents with deviant and delinquent behaviour]. *Nauchnoe mnenie = The Scientific Opinion*, 2014, no. 9, pp. 103–109. (In Russ.).
17. Petrovsky A.V. Lichnost'. Deyatel'nost'. Kollektiv. Moscow: Politizdat, 1982. 372 p. (In Russ.).
18. Rettges S.V. Tsennostnye orientatsii kak psikhologicheskii faktor sklonnosti k agressivnomu povedeniyu v yunosheskom vozraste: Avtoreferat diss. kand. psikhol. nauk. Moscow, 2002. (In Russ.).
19. Semago N.Ya., Semago M.M. Problemnye deti: Osnovy diagnosticheskoi i korrektionskoi raboty. Moscow: ARKTI, 2000. 208 p. (In Russ.).
20. Semenyuk L.M. Psikhologicheskie osobennosti agressivnogo povedeniya podrostkov i usloviya ego korreksii. Moscow, 1996. 176 p. (In Russ.).
21. Simaeva I.N., Budarina A.O., Khitryuk V.V., Vaitkene O.V. Psikhologicheskie prediktory brodyazhnichestva podrostkov [Psychological Predictors of Vagrancy in Adolescents] [Elektronnyi resurs]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psichologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2019. Vol. 8, no. 4, pp. 107–122. doi: 10.17759/cpse.2019080407 (In Russ.).
22. Slastenin V.A. Kashirin V.P. Pedagogika i psikhologiya: Uchebnoe posobie. Moscow: Izdatel'skii tsentr "Akademiya", 2001. 480 p. (In Russ.).
23. Sokolovskaya I.E., Kutyanova I.P. Tsennostnye orientatsii kak faktor neadaptivnogo povedeniya narkozavisimykh [Value Orientations as a Factor of Non-Adaptive Behavior of Drug Addicts] [Elektronnyi resurs]. *Uchenye zapiski Rossiiskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta = Scientific Notes of Russian State Social University*, 2019. Vol. 18, no. 2 (151), pp. 49–59. doi:10.17922/2071-5323-2019-18-2-49-59 (In Russ.).
24. Farafutdinova T.F. Kharakteristiki sotsial'no-psikhologicheskoi dezadaptatsii podrostkov-brodyag: Avtoreferat diss. kand. psikhol. nauk. Moscow, 2007. (In Russ.).
25. Fokina I.V. Spetsifikasi tsennostnykh orientatsii podrostkov s deviantnym povedeniem [The specificity of valuable orientations of teenagers' with deviant behaviour]. *Vestnik instituta: prestuplenie, nakazanie, ispravlenie = Bulletin of the Institute: Crime, Punishment, Correction*, 2009, no. 9, pp. 61–63. (In Russ.).
26. Lanfredi M. et al. Maladaptive behaviours in adolescence and their associations with personality traits, emotion dysregulation and other clinical features in a sample of Italian students: a cross-sectional study. *Borderline Personality Disorder and Emotion Dysregulation*, 2021. Vol. 8, no. 1. doi:10.1186/s40479-021-00154-w
27. Molero Jurado M. et al. Interpersonal Values and Academic Performance Related to Delinquent Behaviors. *Frontiers in Psychology*, 2016. Vol. 7. doi:10.3389/fpsyg.2016.01480
28. Motamedi V. Family environment on emotional, social, and academic adaptation of adolescents: A study of middle school students. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 2020. Vol. 14, no. 4, pp. 550–557. doi:10.11591/edulearn.v14i4.16629
29. Ragelienė T. Links of Adolescents Identity Development and Relationship with Peers: A Systematic Literature Review. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 2016. Vol. 25, no. 2, pp. 97–105.
30. Singha R., Bhattacharjee A. A Search of Different Maladjusted Behaviours of Adolescents Inside and Outside of Classroom and The Causal Factors That Are Responsible for Their Behaviours. *International Journal of Research in Social Sciences*, 2016. Vol. 6, no. 9, pp. 435-444.

Информация об авторах

Семенова Ксения Григорьевна

педагог-психолог, отдел мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе

образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3727-6014>, e-mail: semenovakg@mgppu.ru

Information about the authors

Ksenia G. Semenova

Teacher-Psychologist, Department of Monitoring and Coordination of the Activities of Psychological Services in the Education System, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3727-6014>, e-mail: semenovakg@mgppu.ru

Получена 31.01.2024

Received 31.01.2024

Принята в печать 18.03.2024

Accepted 18.03.2024

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Коррекция эмоционального состояния женщин, воспитывающих детей-инвалидов, посредством программы «Живительный глоток»

Власова Н.В.

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

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

Данилова Л.Ю.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9586-8982>, e-mail: koni-73@yandex.ru

Статья посвящена анализу влияния психокоррекционной программы «Живительный глоток» на эмоциональное состояние женщин, воспитывающих детей с ОВЗ. Программа реализовывалась в АНО Иппоцентр «Лучик» г. Ульяновск. В приведенном экспериментальном исследовании приняли участие 56 женщин в возрасте от 25 до 54 лет, воспитывающих ребенка-инвалида в возрасте от 4 до 28 лет. В качестве инструментария использована «Методика диагностики психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» (авторы Л.А. Курганский и Т.А. Немчин). Сравнительный анализ данных, полученных по результатам программы, показал наличие значимых различий в эмоциональном состоянии респондентов по показателям: психическая активация, интерес, эмоциональный тонус и комфортность. Таким образом, программа «Живительный глоток» является доказанно эффективным коррекционным мероприятием, которое позволяет женщинам, воспитывающим ребенка с ОВЗ, принять самих себя и внешние условия своей жизни, снизить тревогу и беспокойство за ребенка и свои действия во взаимодействии с ним, настроить на принятие решения, расширить спектр интересов, снять внутреннее напряжение и ощутить себя в зоне комфорта.

Ключевые слова: ребенок-инвалид, ребенок с ОВЗ, психологическое состояние, эмоциональное состояние, психологическая коррекция, психологическое сопровождение.

Благодарности: авторы благодарят Т.А. Лучникова, директора ОГКУ СО Многопрофильный центр реабилитации «Подсолнух» в г. Ульяновске, за помощь в сборе данных для исследования.

Для цитаты: Власова Н.В., Данилова Л.Ю. Коррекция эмоционального состояния женщин, воспитывающих детей-инвалидов, посредством программы «Живительный глоток» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 1. С. 125–134. DOI:10.17759/bppe.2024210110

Correction of the Emotional State of Women Raising Disabled Children through the “Life-Giving Sip” Program

Nataliya V. Vlasova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

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

Ludmila Yu. Danilova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9586-8982>, e-mail: koni-73@yandex.ru

The article is devoted to the analysis of the influence of the psychocorrective program “Life-giving sip” on the emotional state of women raising children with disabilities. This program was implemented in the ANO Hippocenter “Luchik”, Ulyanovsk. The above experimental study involved 56 women aged 25 to 54 years, raising a disabled child aged 4 to 28 years. The “Methodology for diagnosing mental activation, interest, emotional tone, tension and comfort” was used as a toolkit (authors L.A. Kurgansky and T.A. Nemchin). A comparative analysis of the data obtained from the results of the implemented program showed the presence of significant differences in the emotional state of the respondents in terms of: mental activation, interest, emotional tone and comfort. Thus, the proposed “Life-giving sip” program is a proven effective corrective measure that allows women raising a child with disabilities to accept themselves and the external conditions of their lives, reduce anxiety and concern for the child and their actions in interaction with him, adjust to decision-making, expand the range of interests, relieve internal tension and feel yourself in a comfort zone.

Keywords: disabled child, child with disabilities, psychological state, emotional state, psychological correction, psychological support.

Acknowledgements: the authors thank T.A. Luchnikova, Director of OGKU SB “Multidisciplinary Rehabilitation Center “Podsolnuh” in Ulyanovsk, for her help in the collecting data for the study.

For citation: Vlasova N.V., Danilova L.Yu. Correction of the Emotional State of Women Raising Disabled Children through the “Life-Giving Sip” Program. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 1, pp. 125–134. DOI:10.17759/bppe.2024210110 (In Russ.).

Введение

Рождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) является сильнейшим стрессогеном для всей семьи. Это влечет за собой кардинальные изменения психологического, социального и соматического характера, которые обнаруживаются у всех ее членов.

Говоря о психологических трудностях в семьях с особенным ребенком, можно выделить три основных направления.

Во-первых, это личностные проблемы родителей, оказавшихся в трудной жизненной ситуации. Как показывают исследования Е.В. Гребенниковой, И.Л. Шелехова и О.Г. Берестневой [3], среди матерей, воспитывающих детей-инвалидов, преобладает психосоматический тип реагирования на ситуацию. Для них характерно глубокое внутреннее переживание проблем ребенка. Несмотря на то, что внешне они остаются спокойными, корректными и сдержанными, подавление эмоций, в первую очередь негативных, приводит к развитию психосоматических заболеваний, а также к усилению жертвенности и чувства вины. Так, F. Mohammadi с соавторами на основании проведенного исследования утверждают, что матери детей-инвалидов гораздо чаще подвергаются домашнему насилию, более склонны к употреблению наркотических препаратов и суицидальному поведению [18].

Во-вторых, сами взаимоотношения родителей, имеющих ребенка с инвалидностью, претерпевают существенные изменения. Так, согласно статистическим исследованиям, около 50% браков распадаются, если в семье рождается ребенок с ОВЗ. В этом случае матери приходится брать на себя всю полноту ответственности за выполнение функций семьи, лечение, воспитание и содержание ребенка. Женщина, как правило, отказывается от построения новых отношений, испытывая при этом чувство одиночества, ощущение собственной ущербности и непривлекательности. Помимо этого, матери ребенка-инвалида зачастую приходится отказываться от профессиональной карьеры, резко ограничивать круг социальных контактов, вынужденно снижать уровень материальных притязаний. Так, по данным исследований О.С. Ефимовой, более 50% женщин оставляют работу и полностью посвящают себя уходу за ребенком [6].

И, наконец, у родителей встает вопрос о выстраивании отношения к самому ребенку с ОВЗ. Принятие диагноза ребенка как определенного вызова трудной жизненной ситуацией и его особенностей — довольно сложный аспект в психологическом и социальном контексте. Так, «матери, субъективно оценившие вызов как сильный, чаще используют копинг-стратегии мысленного ухода от проблемы, отрицания, поведенческого ухода, прием успокоительных, а оценивающие вызов как слабый — позитивное переформулирование, юмор и планирование» [11]. Схожие результаты можно увидеть и в зарубежных исследованиях [16; 17; 19].

Таким образом, воспитание и уход за ребенком с ОВЗ приводит к изменениям состояния родителей на соматическом, психологическом и социальном уровнях.

Многие исследователи [8; 12; 14; 15], отмечая нарушения психофизического состояния родителей, воспитывающих детей с инвалидностью, в качестве причин называют: воздействие хронического стресса; повышенное ощущение тревоги, беспокойства за здоровье ребенка и возникающие жизненные трудности; нарушение режима активности и отдыха; отсутствие возможности временно перепоручить заботу о ребенке и отдохнуть, снять напряжение; сверхответственность и страх совершить неверные действия в отношении ребенка.

Кроме того, взрослые, осуществляющие уход за детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата, ДЦП и др. расстройствами здоровья, несут еще и большие физические нагрузки, что также отрицательно сказывается на их соматическом состоянии.

Так, Е.А. Крадинова и Е.В. Назарова фиксировали колебания АД у 45,6% матерей, бессонницу — у 36,9%, частые и сильные головные боли — у 30,9%. Многие из них страдают частыми простудами и аллергией (27,9%), сердечно-сосудистыми заболеваниями (34,1%), нарушениями деятельности ЖКТ (30,4%) и менструального цикла (20,2%), ранним климаксом (14,2%) [8].

М.Д. Будаева отмечает, что 82,5% матерей испытывают постоянное состояние тревоги, подавленности, страха, депрессии, снижения адаптационного потенциала [1]. Также им свойственны пониженная самооценка, самобичевание, неверие в свои силы, чувство вины.

В настоящее время в России разработаны специальные технологии сопровождения таких семей, такие как технология «МОЗАРТ» (авторы Н.П. Болотова, В.В. Ткачева) [11], технология психологического-педагогического сопровождения Н.А. Дубровиной [5], «Модель формирования готовности родителей к активному участию в решении проблем образования и воспитания детей с ОВЗ» (М.В. Гузева и О.В. Бережная) [4]. Также проводится много работ, посвященных оценке состояния отдельных психологических характеристик родителей и способам их коррекции [2].

Большое внимание исследователи уделяют изучению влияния на психологическое состояние родителей мероприятий, связанных с участием в коллективных видах совместной деятельности: «родительские клубы», «группы поддержки» [5].

В работах, посвященных психологической поддержке матерей детей с ОВЗ, описываются не только специальные узконаправленные практики и методики, но и особенности организации культурно-массовых, досуговых, познавательных, творческих мероприятий. Все авторы отмечают, что такие мероприятия не просто оказывают положительное влияние на актуальное состояние женщин, но и повышают результативность их реабилитации по основным программам принятия ребенка с ОВЗ и выстраивания эффективного отношения к нему [7; 9; 10; 15]. Так, в исследовании АНО «Эволюция и Филантропия» в рамках проекта «Слушая с пользой» указывается, что участие в массовых мероприятиях способствует «повышению осведомленности и знаний у родителей, а также наращиванию у них психо-эмоциональных ресурсов» [13].

В то же время, специальных исследований, посвященных оценке влияния данного вида программ на психологическое состояние женщин, воспитывающих детей с ОВЗ, в настоящее время крайне мало, они разрознены, а оценка их эффективности не в полной мере соответствует доказательным методам.

В связи с этим целью работы было выбрано доказательство эффективности позитивного воздействия программы «Живительный глоток» на эмоциональную сферу личности женщин, воспитывающих детей-инвалидов.

Материалы и программа исследования

Программа «Живительный глоток» представляет собой комплексное многофункционально организованное мероприятие, построенное на основе принципов психологической профилактики, и включает в себя следующие этапы:

1. творческие мастер-классы с применением арт-терапевтических техник, в которых участвуют дети с ОВЗ вместе с родителями;
2. креативные занятия для женщин по выбору направления (рукоделие, театральная студия, ателье мод и др.). Основная цель занятий — дать возможность матери ребенка с ОВЗ осознать, что она имеет право выделять время для себя, своих занятий, расширить круг общения;
3. тренинг с элементами арт-терапии, сказкотерапии и др. только для родителей. Цель тренинга — развить навыки общения, принятия себя и актуальной жизненной ситуации;
4. завершение процесса коррекции с элементами технологий НЛП в форме тематической костюмированной фотосессии.

Данная программа успешно реализуется в АНО Иппоцентр «Лучик» г. Ульяновска с 2014 г. Отличительная особенность программы — она легко тиражируется, обладает большой степенью вариативности. Ее могут проводить различные клубные объединения родителей, НКО.

Исследование проводилось на базе ОГКУ СО Многопрофильный центр реабилитации «Подсолнух» в г. Ульяновске и АНО Иппоцентр «Лучик».

В качестве диагностического инструмента исследования была использована «Методика диагностики психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» (авторы Л.А. Курганский и Т.А. Немчин).

В исследовании приняло участие 56 женщин в возрасте от 25 до 54 лет, воспитывающих детей-инвалидов в возрасте от 4 до 28 лет с разной нозологией (ДЦП, РАС, ЗПР), проживающих в г. Ульяновске.

На первом этапе исследования все женщины, имеющие детей с ОВЗ, были опрошены с применением «Методики диагностики психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности». Распределение на 2 группы являлось произвольным, первая группа была выбрана как экспериментальная, вторая группа — контрольная. Показатели, полученные в обеих группах, прошли проверку на нормальность по критерию Колмогорова — Смирнова. В связи с чем для определения статистической значимости различий полученных данных применялся Т-критерий Стьюдента.

Результаты и их обсуждение

Результаты, полученные в исследовании на всей выборке женщин, воспитывающих детей с ОВЗ, показали, что по шкале «Психическая активация» высоким уровнем обладают лишь 7,1% респондентов, средним — 80,4%, а низкий уровень диагностирован у 12,5% обследуемых. Большая часть опрошенных заявляют о том, что периодически чувствуют себя усталыми и утомленными; при этом каждая из них ощущает хроническое чувство опустошения и отсутствия внутренней силы для преодоления жизненных проблем. Полученные результаты определяются также тем, что для данной выборки характерно стремление постоянно посредством волевых усилий настраивать себя на активацию своих внутренних ресурсов.

Согласно результатам, полученным по шкале «Интерес», только 14,3% женщин продемонстрировали высокий уровень по этой шкале, который характеризуется увлеченностью, сосредоточенностью, стремлением достигать поставленных целей. Средние показатели зафиксированы у 69,7%. В то время как у 16% матерей, воспитывающих детей-инвалидов, констатировано выраженное безучастное отношение к внешним событиям, утрата интереса к своей жизни, профессиональной деятельности и отсутствие каких бы то ни было увлечений и хобби.

Результаты по шкале «Эмоциональный тонус» распределились следующим образом: высокий уровень зафиксирован у 5,4%, средний — у 57,1%, низкий — у 37,5%. Установленный факт свидетельствует о том, что женщины, воспитывающие детей с ОВЗ, довольно часто отмечают у себя плохое самочувствие, снижение настроения, склонны к пессимистической оценке себя и своей жизни в целом.

Особенно наглядно это можно видеть в сочетании с полученными результатами по шкале «Напряжение», где респонденты продемонстрировали высокий уровень эмоционального напряжения у 16% опрошенных, средний — у 78,6%, а низкий отмечают у себя лишь 5,4% испытуемых.

Следовательно, матери, воспитывающие детей-инвалидов, ощущают довольно выраженное состояние фрустрации, обусловленное постоянной готовностью и ожиданием негативных событий, что порождает не проходящее чувство тревоги, беспокойства и волнения.

По шкале «Комфортность» в процессе обследования были получены результаты, которые также позволили предполагать, что женщины, воспитывающие детей с ОВЗ, испытывают чувство дискомфорта, им чаще свойственно либо снижение настроения, либо стремление скрыть его за маской спокойствия и равнодушия. Так, высокий уровень эмоционального комфорта зафиксирован лишь у 5,4% респондентов, средний — у 73,2%, в то время как каждая пятая женщина из опрошенных (21,4%) отмечает у себя низкий уровень эмоционального благополучия, принятия себя и внешних условий жизни.

На следующем этапе исследования после реализации программы «Живительный глоток» был проведен сравнительный анализ результатов диагностики посредством «Методики диагностики психической активации, интереса, эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» в двух группах испытуемых (экспериментальной и контрольной). Результаты проведенного сравнения приведены в табл. 1.

**Табл. 1. Результаты сравнительного анализа
по «Методике диагностики психической активации, интереса,
эмоционального тонуса, напряжения и комфортности» в исследуемых группах**

Шкалы	Среднее значение по экспериментальной группе		Критерий Стьюдента (Т-эмп)	Среднее значение по контрольной группе		Критерий Стьюдента (Т-эмп)
	до	после		до	после	
Психическая активация	13,1	5,5	10,8*	11,21	9,68	1,7
Интерес	11,3	6,8	6,2*	10,12	7,93	2,7
Эмоциональный тонус	9,8	4,1	7,4*	8,86	6,92	2,9
Напряжение	10,6	11,5	1,8	11,5	11,78	1,8
Комфортность	11,2	4	9,9*	10,29	9	2,8

* p<0,01.

Таким образом, согласно результатам сравнительного анализа данных, полученных в первом и втором замерах в обеих исследуемых группах, следует констатировать, что программа «Живительный глоток» является доказанно эффективной для психологической коррекции эмоционального состояния женщин, воспитывающих ребенка с ОВЗ.

Необходимо отметить, что в процессе участия женщин в данном специализированном комплексном мероприятии психоэмоциональное состояние респондентов претерпело позитивные изменения по следующим показателям: психическая активация, интерес, эмоциональный тонус и комфортность. Следовательно, предложенная коррекционная программа позволила повысить эмоциональное восприятие женщин как самих себя, так и внешних условий жизни, снизить тревогу и беспокойство за ребенка и свои действия во взаимодействии с ним, настроить матерей на принятие решения, расширить спектр интересов, снять внутреннее напряжение и ощутить себя в зоне комфорта.

В то же время, сравнительный анализ результатов исследования по показателю эмоционального напряжения не показал значимых различий, что обусловлено небольшим периодом времени, прошедшим между выполненными психодиагностическими замерами, и не до конца прошедшей адаптацией женщин к усвоению новых знаний, навыков и полученного опыта в процессе мероприятия.

Выводы

1. Согласно результатам эмпирического исследования, было выявлено, что женщинам, воспитывающим детей с ОВЗ, свойственны: сниженный уровень психической активации и эмоционального тонуса, утрата активного интереса к себе и своей жизни, ощущение дискомфорта, а также повышенный уровень эмоционального напряжения и тревоги.

2. Реализуемая в ходе исследования программа «Живительный глоток» является эффективной для коррекции эмоционального состояния матерей, имеющих детей-инвалидов. Данное мероприятие позволяет изменять эмоциональное восприятие женщин как самих себя, так и своей жизни, снизить беспокойство и тревогу за своего ребенка, ощутить собственную ценность, расширить спектр своих интересов и почувствовать себя в зоне комфорта.

Заключение

Воспитание ребенка с ОВЗ и его полноценная социализация является довольно сложным процессом по аспектам детско-родительских и семейных отношений. Во многом эффективность данного процесса обусловливается психологическим состоянием матери ребенка-инвалида. Именно от ее восприятия болезни ребенка, принятия сложившейся ситуации и адекватного взаимодействия с ним зависит качество жизни подопечного. Сложности, с которыми сталкиваются женщины, занимающиеся воспитанием ребенка с ОВЗ, обусловлены целым рядом стрессогенных обстоятельств: материальные затруднения, невозможность полноценно реализоваться в профессии, сужение круга социальных контактов, физическое и эмоциональное истощение, дисгармония и дисфункциональность семейной структуры.

Как показывают результаты проведенного эмпирического исследования, следствием указанных проблем являются искажения эмоциональной сферы женщин, воспитывающих ребенка с ОВЗ. Им свойственны снижение эмоционального тонуса и активности, наличие постоянной тревоги и беспокойства, пессимистический настрой и узконаправленность собственных интересов и желаний.

Реализуемая в рамках описанного экспериментального исследования программа «Живительный глоток» оказывает эффективное коррекционное воздействие на психоэмоциональное состояние матерей, воспитывающих детей с инвалидностью. Следовательно, данную технологию можно рекомендовать к использованию как в рамках других психокоррекционных мероприятий, направленных на помочь женщинам с детьми с ОВЗ, так и самостоятельно на базе специализированных НКО, «родительских клубов», волонтерских организаций.

Литература

1. Будаева М.Д. К вопросу о психологических особенностях родителей ребенка с отклонениями в развитии // Известия Иркутского государственного университета. Серия «Психология». 2013. Том 2. № 1. С. 24–34.
2. Власова Н.В. Психологические особенности развития компетенций психолога-консультанта в процессе обучения в вузе // Психология и юриспруденция в динамично изменяющемся мире: материалы Международной научно-практической конференции, посвящённой 70-летию профессора А.И. Папкина, Москва, 19 сентября 2012 года. М.: Российский университет дружбы народов, 2012. С. 42–48.
3. Гребенникова Е.В., Шелехов И.П., Берестнева О.Г. Психологическая компетентность родителей, воспитывающих детей-инвалидов [Электронный ресурс] // Науковедение. 2015. Том 7. № 2. doi:10.15862/18PVN215
4. Гузева М.В., Бережная О.В. Модель формирования готовности родителей к активному участию в решении проблем образования и воспитания детей с ОВЗ [Электронный ресурс] // Colloquium-Journal. 2019. № 20-3 (44). С. 41–42. doi:10.24411/2520-6990-2019-10645
5. Дубровина Н.А., Набойченко Е.С. Оптимизация личностного потенциала родителей как аспект сопровождения семей с детьми с нарушениями опорно-двигательного аппарата [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2018. Том 20. № 8. С. 129–147. doi:10.17853/1994-5639-2018-8-129-147
6. Ефимова О.С. Исследования внутрисемейных взаимоотношений в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика и психология образования. 2019. № 1. С. 196–208.
7. Калинина С.В. Группа поддержки как метод психологического сопровождения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2013. Том 2. № 74. С. 79–81.
8. Крадинова Е.А., Назарова Е.В., Кулик Е.И. Эффективность применения психофизической тренировки у родителей, воспитывающих детей с заболеваниями нервной системы, на санаторно-курортном этапе // Вестник физиотерапии и курортологии. 2016. № 4. С. 61–64.

9. Круглова Е.Е. Клубная работа в сопровождении семей ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. 2022. №75-1. С. 47–50.
10. Куимова Н.Н., Рашванд С.В. К проблеме развития детей с синдромом Дауна до трех лет в контексте личностной позиции родителей // Проблемы современного педагогического образования. 2020. № 67. С. 393–396.
11. Одинцова М.А., Лубовский Д.В., Гусарова Е.С., Иванова П.А. Жизнестойкость, самоактивация и копинг-стратегии матерей в условиях инвалидности ребенка как вызова [Электронный ресурс] // Консультативная психология и психотерапия. 2023. Том 31. № 1. С. 79–106. doi:10.17759/cpp.2023310104
12. Орлова Е.А., Горскана И.Н. Особенности жизнестойкости и копинг-стратегий у женщин, находящихся в трудной жизненной ситуации (на примере женщин, имеющих детей с ОВЗ) [Электронный ресурс] // Вестник Московского государственного областного университета (электронный журнал). 2022. № 1. С. 188–202. doi:10.18384/2224-0209-2022-1-1118
13. Сбор и анализ обратной связи от благополучателей. Практики СО НКО. М.: АНО «Эволюция и филантропия», 2019. 78 с.
14. Ткачева В.В. Технологии психологической помощи семьям детей с ограниченными возможностями здоровья. М.: ИНФРА-М, 2023. 281 с.
15. Хайрудинова Р.И. Развитие личностных ресурсов родителей детей с ограниченными возможностями здоровья как фактор успешной адаптации ребенка в инклюзивной среде // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 11.
16. Asa G.A., Faulk N.K., Ward P.R., Hawke K., Crutzen R., Mwanri L. Psychological, sociocultural and economic coping strategies of mothers or female caregivers of children with a disability in Belu district, Indonesia // PLoS One. 2021. Vol. 16(5). doi:10.1371/journal.pone.025127419
17. Bi X.B., He H.Z., Lin H.Y., Fan X.Z. Influence of Social Support Network and Perceived Social Support on the Subjective Wellbeing of Mothers of Children with Autism Spectrum Disorder // Frontiers in Psychology. 2022. Vol. 13. doi:10.3389/fpsyg.2022.835110
18. Mohammadi Z., Sadeghian E., Shamsaei F., Eskandari F. Correlation Between the Mental Health and Relationship Patterns of Mothers of Children with an Intellectual Disability // International Journal of Disability, Development and Education. 2021. doi:10.1080/1034912X.2021.1895083
19. Stallman H.M., Beaudequin D., Hermens D.F., Eisenberg D. Modelling the relationship between healthy and unhealthy coping strategies to understand overwhelming distress: A Bayesian network approach // Journal of Affective Disorders Reports. 2021. Vol. 3. doi:10.1016/j.jadr.2020.100054

References

1. Budaeva M.D. K voprosu o psikhologicheskikh osobennostyakh roditelei rebenka s otkloneniyami v razvitiu [The psychological peculiarities of the child's family with disabilities in development]. *Izvestiya Irkutskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya "Psichologiya" = The Bulletin of Irkutsk State University. Series "Psychology"*, 2013. Vol. 2, no. 1, pp. 24–34. (In Russ.).
2. Vlasova N.V. Psikhologicheskie osobennosti razvitiya kompetentsii psikhologa-konsul'tanta v protsesse obucheniya v vuze. *Psichologiya i yurisprudentsiya v dinamichno izmenyayushchemsya mire: materialy Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi 70-letiyu professora A.I. Papkina*, Moskva, 19 sentyabrya 2012 goda. Moscow: Rossiiskii universitet druzhby narodov Publ., 2012, pp. 42–48. (In Russ.).
3. Grebennikova E.V., Shelekhov I.L., Berestneva O.G. Psikhologo pedagogicheskaya kompetentnost' roditelei, vospityvayushchikh detei-invalidov [Psycho-pedagogical competence of parents, disabled children] [Elektronnyi resurs]. *Naukovedenie = Naukovedenie*, 2015. Vol. 7, no. 2. doi:10.15862/18PVN215 (In Russ.).
4. Guzeva M.V., Berezhnaya O.V. Model' formirovaniya gotovnosti roditelei k aktivnomu uchastiyu v re-shenii problem obrazovaniya i vospitaniya detei s OVV [Model of formation of readiness of parents for active participation in solving problems of education and upbringing of children with disabilities] [Elektronnyi resurs]. *Colloquium-Journal*, 2019, no. 20 (44), pp. 41–42. doi:10.24411/2520-6990-2019-10645

5. Dubrovina N.A., Naboichenko E.S. Optimizatsiya lichnostnogo potentsiala roditelei kak aspekt soprovozhdeniya semei s det'mi s narusheniyami oporno-dvigatel'nogo apparata [The optimisation of parenting personal potential as an aspect of support for families of children with movement disorders] [Elektronnyi resurs]. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*, 2018. Vol. 20, no. 8, pp. 129–147. doi:10.17853/1994-5639-2018-8-129-147 (In Russ.).
6. Efimova O.S. Issledovaniya vnutrismeinykh vzaimootnoshenii v sem'yakh, imeyushchikh detei s ograni-chennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [the analysis of family relationships in families with children with development disabilities]. *Pedagogika i psichologiya obrazovaniya = Pedagogy and Psychology of Education*, 2019, no. 1, pp. 196–208. (In Russ.).
7. Kalinina S.V. Gruppa podderzhki kak metod psikhologicheskogo soprovozhdeniya roditelei, vospityvayushchikh detei s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Support group as a method of psychological follow-up of parents bringing up children with disabilities]. *Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta im Yaroslava Mudrogo = Vestnik NovSU. Issue: Pedagogics. Psychology*, 2013. Vol. 2, no. 74, pp. 79–81. (In Russ.).
8. Kradinova E.A., Nazarova E.V., Kulik E.I. Effektivnost' primeneniya psikhofizicheskoi trenirovki u roditelei, vospityvayushchikh detei s zabolevaniyami nervnoi sistemy, na sanatorno-kurortnom etape [The efficiency of the psychophysical training for parents raising children with diseases of the nervous system in the sanatorium stage]. *Vestnik fizioterapii i kurortologii = Herald of Physiotherapy and Health Resort Therapy*, 2016, no. 4, pp. 61–64. (In Russ.).
9. Kruglova E.E. Klubnaya rabota v soprovozhdenii semei rebenka s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Club work accompanied by families of a child with disabilities]. *Problemy sovremennoj pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2022, no. 75-1, pp. 47–50. (In Russ.).
10. Kuimova N.N., Rashvand S.V. K probleme razvitiya detei s sindromom Dauna do trekh let v kontekste lichnostnoi pozitsii roditelei [To the problem of development of children with down syndrome under 3 years in the context of personal position of parents]. *Problemy sovremennoj pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*, 2020, no. 67, pp. 393–396. (In Russ.).
11. Odintsova M.A., Lubovsky D.V., Gusarova E.S., Ivanova P.A. Zhiznestoikost', samoaktivatsiya i coping-strategii materei v usloviyakh invalidnosti rebenka kak vyzova [Resilience, self-activation and coping strategies of mothers in the of their children's disability] [Elektronnyi resurs]. *Konsul'tativnaya psichologiya i psikhoterapiya = Counseling Psychology and Psychotherapy*, 2023. Vol. 31, no. 1, pp. 79–106. doi:10.17759/cpp.2023310104 (In Russ.).
12. Orlova E.A., Gorskina I.N. Osobennosti zhiznestoikosti i coping-strategii u zhenschin, nakhodyashchikhsya v trudnoi zhiznennoi situatsii (na primere zhenschin, imeyushchikh detei s OVZ) [Hardiness and coping strategies distinctions in women with difficult life situations (on the example of women having children with disabilities)] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta (elektronnyi zhurnal) = Bulletin of Moscow Region State University (e-journal)*, 2022, no. 1, pp. 188–202. doi:10.18384/2224-0209-2022-1-1118 (In Russ.).
13. Sbor i analiz obratnoi svyazi ot blagopoluchatelei. Praktiki SO NKO. Moscow: ANO "Evolyutsiya i filantropiya", 2019. 78 p. (In Russ.).
14. Tkacheva V.V. Tekhnologii psikhologicheskoi pomoshchi sem'yam detei s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya. Moscow: INFRA-M, 2023. 281 p. (In Russ.).
15. Khairudinova R.I. Razvitiye lichnostnykh resursov roditelei detei s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya kak faktor uspeshnoi adaptatsii rebenka v inklyuzivnoi srede [Development of personal resources of parents raising children with disabilities as a factor of successful adaptation of a child in the inclusive environment]. *Obshchestvo: sotsiologiya, psichologiya, pedagogika = Society: Sociology, Psychology, Pedagogics*, 2016, no. 11. (In Russ.).
16. Asa G.A., Fauk N.K., Ward P.R., Hawke K., Crutzen R., Mwanri L. Psychological, sociocultural and economic coping strategies of mothers or female caregivers of children with a disability in Belu district, Indonesia. *PLoS One*, 2021. Vol. 16, no. 5. doi:10.1371/journal.pone.025127419

17. Bi X.B., He H.Z., Lin H.Y., Fan X.Z. Influence of Social Support Network and Perceived Social Support on the Subjective Wellbeing of Mothers of Children with Autism Spectrum Disorder. *Frontiers in Psychology*, 2022. Vol. 13. doi:10.3389/fpsyg.2022.835110
18. Mohammadi Z., Sadeghian E., Shamsaei F., Eskandari F. Correlation Between the Mental Health and Relationship Patterns of Mothers of Children with an Intellectual Disability. *International Journal of Disability, Development and Education*, 2021. doi:10.1080/1034912X.2021.1895083
19. Stallman H.M., Beaudequin D., Hermens D.F., Eisenberg D. Modelling the relationship between healthy and unhealthy coping strategies to understand overwhelming distress: A Bayesian network approach. *Journal of Affective Disorders Reports*, 2021. Vol. 3. doi:10.1016/j.jadr.2020.100054

Информация об авторах

Власова Наталья Викторовна

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

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

Данилова Людмила Юрьевна

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9586-8982>, e-mail: koni-73@yandex.ru

Information about the authors

Nataliya V. Vlasova

PhD in Psychology, Docent, Associate Professor, Department of Legal Psychology and Law, Faculty of Legal and Forensic Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

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

Ludmila Yu. Danilova

Master's Student, Faculty of Legal and Forensic Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9586-8982>, e-mail: koni-73@yandex.ru

Получена 15.02.2024

Received 15.02.2024

Принята в печать 11.03.2024

Accepted 11.03.2024

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

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

«Неделя психологии» как эффективный инструмент психологического просвещения участников образовательных отношений: методика и организация

Ульянина О.А.

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

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

Юрчук О.Л.

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: yurchukol@mgppu.ru

Никифорова Е.А.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: nikiforovaea@mgppu.ru

Оконовенко Д.В.

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6332-5832>, e-mail: ranger87@mail.ru

Саломатова Е.А.

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5121-3494>, e-mail: salomatovaea@mgppu.ru

В статье актуализируется вопрос повышения психологической грамотности участников образовательных отношений. Одним из эффективных инструментов в решении данной задачи видится психологическое просвещение и профилактика. В этом контексте раскрываются современные подходы к реализации обозначенных мероприятий в психологической науке и практике, среди которых особенно выделяется формат проведения «Недель психологии» в образовательных организациях. Рассматривается Большая психологическая игра как форма реализации «Недели психологии». Описывается практика организации и проведения всероссийской «Недели психологии», реализуемой последние несколько лет по инициативе Министерства просвещения Российской Федерации. Представлена комплексная система методического и информационного сопровождения проведения «Недели психологии». Анализируется содержание и эффективность тематиче-

ских мероприятий, проведенных в рамках «Недели психологии», а также охват целевой аудитории образовательных организаций субъектов Российской Федерации.

Ключевые слова: Неделя психологии, образовательная организация, обучающиеся, участники образовательных отношений, методические рекомендации, мониторинг, большая психологическая игра.

Для цитаты: Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Никифорова Е.А., Оконовенко Д.В., Саломатова Е.А. «Неделя психологии» как эффективный инструмент психологического просвещения участников образовательных отношений: методика и организация [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 1. С. 135–147. DOI:10.17759/bpre.2024210111

The “Psychology Weeks” as an Effective Tool for Psychological Education of Participants in Educational Relations: Methodology and Organization

Olga A. Ulyanina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

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

Olga L. Yurchuk

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: yurchukol@mgppu.ru

Ekaterina A. Nikiforova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: nikiforovaea@mgppu.ru

Dmitrii V. Okonovenko

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6332-5832>, e-mail: ranger87@mail.ru

Elena A. Salomatova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5121-3494>, e-mail: Salomatovaea@mgppu.ru

In the article actualizes the issue of improving the psychological literacy of participants in educational relations. Psychological education and prevention are seen as one of the effective tools in solving this problem. In this context, modern approaches to the implementation of these activities in psychological science and practice are revealed, among which the format of conducting the “Psychology Weeks” in educational organizations is particularly highlighted. The Great Psychological Game is considered as a form of realization of the “Psychology Week”. The article describes the practice of organizing and holding the All-Russian “Psychology Week”, implemented over the past few years on the initiative of the Ministry of Education of the Russian Federation. A comprehensive system of methodological and informational support for the “Psychology Week” is present-

ed. The content and effectiveness of thematic events held within the framework of the “Psychology Week” are analyzed, as well as the coverage of the target audience of educational organizations of the subjects of the Russian Federation.

Keywords: “Psychology Week”, educational organization, students, participants in educational relations, methodological recommendations, monitoring, big psychological game.

For citation: Ulyanina O.A., Yurchuk O.L., Nikiforova E.A., Okonovenko D.V., Salomatova E.A. The “Psychology Weeks” as an Effective Tool for Psychological Education of Participants in Educational Relations: Methodology and Organization. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 1, pp. 135–147. DOI:10.17759/bppe.2024210111 (In Russ.).

Введение

Повышение психологической грамотности участников образовательных отношений является важным аспектом в современном образовании. Эта задача охватывает учителей, обучающихся, их родителей и администрацию образовательных организаций. Проблема повышения психологической грамотности заключается в нескольких аспектах:

- стигматизация обращения за психологической помощью;
- недостаток знаний и осознания важности психологической грамотности для эффективного обучения, управления эмоциями, развития навыков общения и решения конфликтов;
- отсутствие системного подхода в реализации мероприятий по информированию участников образовательных отношений о ресурсах психологической науки и практики, популяризации обращения за психологической помощью и др.

Одним из эффективных инструментов решения данных проблем является организация целенаправленного и комплексного психологического просвещения и психологической профилактики в образовательной среде. Так, профилактическая работа осуществляется не только с отдельными обучающимися, нуждающимися в особом внимании психологической службы, но и в рамках образовательной среды в целом [12], поскольку все образовательное пространство является средой развития личности ребенка [16].

Психологическая профилактика строится на протяжении всего периода обучения ребенка в образовательной организации и охватывает обучающихся, родителей (законных представителей), педагогических работников [2]. Психологическое просвещение также открывает широкие возможности организации комплексной работы со всеми участниками образовательных отношений, тем более что рассматриваемые вопросы могут касаться не только проблем, специфичных для каждой категории, но и выстраивания между ними взаимоотношений в пространстве образовательной среды. Так, мероприятия по психологическому просвещению обучающихся могут включать такие темы, как определение и управление своими эмоциями и чувствами, готовность к решению жизненных задач, психологическая готовность к развитию личности, отношений с другими обучающимися и взрослыми и др.

Н.Н. Авдеева и др. отмечают важность реализации просвещения не только через передачу знаний от педагога-психолога к обучающимся, но и в процессе их деятельного участия, например, подготовки проектов, участия в дискуссии и др. Все указанные формы, в том числе, могут быть реализованы в рамках такого мероприятия, как «Неделя психологии» [1].

И.В. Дубровина указывает, что в деятельности психологической службы может быть использован потенциал позитивного развития подростка в атмосфере понимания индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся, поддержания позитивных намерений ребенка и возможностей реализации в сферах, где он может в полной мере раскрыть личностные ресурсы [5].

Усилия по созданию таких условий реализуются при преемственности образовательной организации и семьи, что указывает на возникновение запроса на проведение психологического просвещения родителей и законных представителей обучающихся. Данное направление работы может проводиться как в соответствии с конкретным запросом (например, имеющимися трудностями у обучающегося), так и с целью предотвращения типичных трудностей, которые могут возникнуть у конкретного ребенка, в классном коллективе или образовательной организации, а также в детско-родительских отношениях [12].

Мероприятия по психологическому просвещению проводятся и с участием педагогических работников. Педагог-психолог может в качестве основных тем выбрать описание возрастных психологических особенностей детей и подростков, психологические особенности образовательного процесса, а также осветить вопросы, связанные с сохранением благоприятного психологического состояния самих педагогов, психологических основ становления профессиональных педагогических компетенций, установлением эффективных взаимоотношений с другими участниками образовательных отношений [6; 7; 8; 13]. Таким образом, психологическое просвещение и психологическая профилактика реализуются со всеми участниками образовательных отношений, могут быть воплощены в разных формах, как способствующих передаче знаний (лекции, беседы), так и предполагающих активное участие (дискуссия, родительская гостиная, проектная деятельность и др.), в том числе в интерактивных занятиях, которые позволяют получить опыт применения полученных знаний и умений на практике в безопасном игровом пространстве. Одной из площадок, позволяющих воплотить это в жизнь, является «Неделя психологии».

Участие образовательной организации в «Неделе психологии» в последние годы становится предметом публикаций, которые содержат описание оригинальных методических разработок, опыта проведения мероприятий, особенностей их организации. Так, Т. Азарова и др. предлагают основные принципы и особенности планирования, подготовки и реализации «Недели психологии» в общеобразовательных организациях, предлагают готовые методические разработки [11]. По мере перехода «Недели психологии» во всероссийскую психологическую акцию проводился обмен опытом разработки мероприятий и их претворения в жизнь. Например, Н.А. Родионов предлагает описание комплекса мероприятий, которые решают одну из основных задач «Недели психологии» — распространение сведений среди участников образовательных отношений о возможностях деятельности психологической службы общеобразовательной организации [15]. А.А. Кукирина предлагает опыт проведения «Недели психологии» в дошкольной образовательной организации, предлагая различные формы работы как с обучающимися, так и с их родителями (законными представителями) и педагогическими работниками на протяжении двух лет [9].

Осенью 2021 года по инициативе Министерства просвещения Российской Федерации впервые прошла единая всероссийская «Неделя психологии». Эта традиция успешно продолжена и сохраняется по сей день.

Отличительной чертой каждой всероссийской «Недели психологии» является тематическая направленность ее мероприятий в соответствии с принципом вариативности — основные тематические направления «Недели психологии» предложены в тексте методических рекомендаций (например, развитие ценностно-смысловой сферы личности и ценностного самоопределения обучающихся, развитие навыков жизнестойкости, навыков общения, социальной гибкости, дружелюбия и др.), однако каждая образовательная организация может дополнить тематику мероприятий в соответствии со своими потребностями. Принципы вариативности и этапности соблюдаются при подготовке и проведении мероприятий: особенности проведения информационной кампании, со-

держание тематического плана мероприятий, привлечение кадровых ресурсов (в том числе приглашенных специалистов) на подготовительном этапе, реализация запланированных форм работы — на основном этапе, проведение различных форм сбора обратной связи — на заключительном [10].

Основные результаты, которые могут быть достигнуты, представляют собой повышение психологической компетентности участников образовательных отношений, совершенствование доступности психологической помощи в системе образования, создание психологически благоприятной и поддерживающей образовательной среды. С этой целью в течение всей «Недели психологии» могут быть приложены дополнительные усилия к распространению контактной информации психологической службы.

Таким образом, «Неделя психологии» представляет собой комплекс мероприятий, предлагающих организационную и методическую подготовку к проведению и консультативное сопровождение. С 2022 года подготовку и сопровождение осуществляет Министерство просвещения Российской Федерации и Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (далее — ФКЦ МГППУ).

Большая психологическая игра как форма реализации «Недели психологии»

Одним из основных инструментов взаимодействия в рамках «Недели психологии» является игра. Применение игрового взаимодействия позволяет преодолеть скованность участников, мягко и безопасно снять «психологическую защиту». И.В. Вачков отмечает, что в игре можно на примере игровых ситуаций отметить наличие каких-либо трудностей, причем это может быть диагностическим инструментом как для педагога-психолога, инициировавшего игру, так и для самого человека, взглянувшего в такой обстановке на проблему под новым углом. В безопасной контролируемой среде игры перед участниками открывается простор для творчества, самораскрытия, проявления открытости и искренности, дается возможность на практическом опыте закрепить способы взаимодействия с окружающим миром [4].

Педагог-психолог может использовать в своей деятельности психологическую игру как деятельность, когда игра выступает не средством достижения оторванной от нее цели, а полем, без которого результата нет и не может быть. В игру участник погружается целиком, от роли в ней зависят его мысли, чувства и поступки в игровой ситуации. В игре можно быть самим собой, строить по желаемой модели игровой мир и игровые взаимоотношения. Если результат игры не оправдал ожиданий или оказался болезненным, то участник понимает, что игра закончилась, это была всего лишь роль, которая осталась в игровом пространстве и не перенесется в жизнь.

М.Р. Битянова предлагает несколько психолого-педагогических возможностей, которые открывает перед участниками игра:

- осознание себя создателем игрового мира и собственного развития в нем;
- получение пространства, которое создает благоприятные условия для развития и саморазвития;
- освоение навыков саморегуляции, самоконтроля и самооценки, которые необходимы для соблюдения правил игры;
- безопасная среда, в которой комфортно пробовать новые стратегии поведения, отношения со своим внутренним миром и окружением;
- освоение коммуникативных навыков, навыков работы в команде, разрешения конфликтных ситуаций.

«Большая» психологическая игра предполагает создание игрового пространства не просто внутри отдельной группы, она охватывает большое количество участников, создает фон на все время проведения мероприятий, которое может занимать целый день, несколько дней или всю

«Неделю». На всем ее протяжении — вне зависимости от длительности игры — ее должна объединять общая цель, одна крупная тема, «нить», на которую будут «нанизаны» психолого-педагогические мероприятия.

Существует несколько видов «большой» психологической игры. Каждая из них имеет свои положительные стороны и применяется для определенных целей. Остановимся подробнее на психологической акции. Ее можно определить как некий игровой фон, специально созданную среду, встроенную в обычное функционирование образовательной организации. Психологическая акция посредством разнообразных способов стремится к внесению в личностное пространство участников новых смыслов и установок, реализации творческих, эмоциональных и интеллектуальных возможностей. Примером психологической акции является «Неделя психологии» [14].

В связи с этим ей присущи такие черты, как единство развертываемой в образовательной организации игровой среды, необычность, ненавязчивость и эпизодичность. Объединяющая всех участников образовательных отношений атмосфера «Недели психологии» достигается за счет вовлечения как можно большего числа участников в разнообразные мероприятия, тем не менее, имеющие единую тематическую направленность. Необычность заключается в создании яркого эмоционального фона для проведения различных форм психолого-педагогического сопровождения, в ходе которого происходит приобщение к психологическим знаниям.

Отличительной чертой психологической акции является ее ненавязчивость, она не прерывает учебный процесс, не «врывается» в него, нарушая привычный ход жизни образовательной организации. Тематический план может быть адаптирован под учебную нагрузку и потребности каждой учебной группы, которая, тем не менее, станет полноценным участником акции. Эпизодичность проведения «Недели психологии» позволяет в достаточное время произвести организационную и методическую подготовку, а мероприятия укладываются в определенный промежуток времени в насыщенную интенсивную программу [3].

Комплексная система методического сопровождения организации «Недели психологии» в субъектах Российской Федерации

Начиная с 2022 года Министерство просвещения Российской Федерации совместно с ФКЦ МГППУ осуществляет методическое и информационное сопровождение проведения всероссийской «Недели психологии» в образовательных организациях. Поддержка региональных организаторов «Недели психологии» осуществляется на этапе подготовки к ее проведению, в период реализации мероприятий, а также в период подготовки отчета. Комплексная система сопровождения разработана специалистами ФКЦ МГППУ и включает в себя разработку методических рекомендаций, проведение всероссийского семинара-совещания, оказание информационной поддержки, участие в мониторинге по итогам проведения мероприятий «Недели психологии».

Методические рекомендации подготавливаются для каждой «Недели психологии» и заблаговременно направляются руководителям исполнительных органов субъектов Российской Федерации, осуществляющих государственное управление в сфере образования. В структуру методических рекомендаций включены основные положения проведения «Недели психологии», полнотекстовые методические разработки занятий, полезные электронные ресурсы, контактные данные Общероссийского детского телефона доверия.

Основные положения проведения «Недели психологии» посвящены таким вопросам, как цель и задачи «Недели психологии», рекомендуемые тематические направления планируемых мероприятий, информационные, кадровые и материальные ресурсы. Также представлено описание этапов проведения «Недели психологии». Предлагаются рекомендации по проведению информационной кампании, созданию тематического плана, рекомендуемые формы работы с различными участниками образовательных отношений, описание целевых групп участников, различные формы сбора обратной связи.

Раздел методических рекомендаций, включающий перечень методических разработок для проведения мероприятий «Недели психологии», содержит в себе сценарии занятий для обучающихся 1–4 классов, 5–8 классов, 9–11 классов, их родителей (законных представителей) и педагогов. Для удобства использования занятия распределены по тематическим блокам, соответствующим тематическим направлениям «Недели психологии». Предложенные разработки также могут быть использованы вариативно, педагог-психолог может выбрать отдельные упражнения в соответствии с особенностями реализуемых образовательных программ, потребностями образовательной организации, особенностями целевых установок и актуальных задач психологической профилактики и просвещения. Еще один тип практических разработок, предложенных в методических рекомендациях, — примеры анкеты, которые могут быть использованы для получения обратной связи от участников образовательных отношений. Важной частью методических рекомендаций являются разработанные памятки, которые могут быть размещены на информационных стенах образовательной организации или на официальном сайте.

Возможности использования методических рекомендаций наиболее полно раскрываются в ходе всероссийского семинара-совещания, проводимого до начала «Недели психологии». Семинары проводятся для главных внештатных педагогов-психологов субъектов Российской Федерации, представителей органов управления образованием, а также педагогов-психологов образовательных организаций и центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи. Актуальными вопросами выступают: организация мероприятий в дошкольных образовательных организациях, вариативное применение методических материалов, поиск новых форм организации просветительских и профилактических мероприятий в рамках «Недели психологии».

В 2023 году после окончания «Недели психологии» проведен мониторинг реализации мероприятий, позволяющий регионам провести анализ вовлеченности участников образовательных отношений в мероприятия различной направленности, учесть имеющиеся ресурсы для планирования организации оказания психологической помощи и психологического просвещения в последующие периоды. Результаты мониторинга на федеральном уровне обрабатываются сотрудниками ФКЦ МГППУ. Среди сведений, получаемых посредством мониторинга, содержится информация об участниках мероприятий в рамках «Недели психологии», о численности сотрудников образовательных организаций, привлеченных к организации мероприятий (как штатных сотрудников, так и приглашенных специалистов), о численности различных категорий участников образовательных отношений по тематической направленности мероприятий, которые они посетили, а также по формам работы. Обобщенные данные мониторинга представлены ниже.

На протяжении всей «Недели психологии», начиная с подготовительного этапа, сотрудниками ФКЦ МГППУ осуществляется методическая и информационная поддержка региональных организаторов по вопросам использования методических рекомендаций, сбора и анализа данных.

Опыт проведения «Недели психологии» в субъектах Российской Федерации

Мероприятия «Недели психологии» в 2023 году в образовательных организациях субъектов Российской Федерации проводились дважды: с 17 по 23 апреля 2023 года (далее — весенняя «Неделя психологии») и с 20 по 24 ноября 2023 года (далее — осенняя «Неделя психологии»), по итогам которых был проведен мониторинг.

С целью наиболее полного сбора информации разработана трехступенчатая система заполнения мониторинга. На первой ступени каждая образовательная организация, имеющая опыт проведения «Недели психологии», заполняет сведения о своем опыте и направляет их в орган местного самоуправления, осуществляющего управление в сфере образования. Уполномоченное лицо муниципального органа управления образованием обобщает полученные данные и направляет их в адрес регионального органа управления образованием, курирующего вопросы психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях.

Его уполномоченное лицо также обобщает полученную информацию и передает ее посредством системы AnketologBox (Анкетолог Бокс) в ФКЦ МГППУ. Анализируя данные результатов мониторинга, отметим, что в рамках осенней «Недели психологии» увеличилось количество регионов, участвующих в ее мероприятиях. Так, весной 2023 года мероприятия «Недели психологии» были реализованы только в 84 субъектах Российской Федерации, а осенью — уже во всех 89 (увеличение на 6%). Образовательные организации, расположенные на территориях Донецкой Народной Республики, Луганской Народной Республики, Запорожской и Херсонской областей (далее — новые субъекты), приняли активное участие в осенней «Неделе психологии».

В сравнении с весенней «Неделей психологии» также увеличилось общее количество образовательных организаций, на базе которых были проведены мероприятия. Например, Приволжский округ показал наибольший рост количества образовательных организаций, на базе которых были проведены мероприятия, с увеличением на 73%. Динамика и сравнение показателей количества образовательных организаций, принявших участие в весенней и осенней «Неделях психологии» в 2023 году, представлены в табл. 1.

Табл. 1. Количество образовательных организаций, принявших участие в проведении «Недели психологии», по федеральным округам и новым субъектам Российской Федерации

№	Федеральный округ	Весенняя «Неделя психологии»	Осенняя «Неделя психологии»
1	Приволжский	7 692	13 328
2	Центральный	6 804	8 697
3	Сибирский	4 977	5 311
4	Южный	4 361	5 116
5	Уральский	2 900	3 657
6	Северо-Кавказский	3 013	3 604
7	Северо-Западный	2 434	3 202
8	Дальневосточный	2 501	3 085
9	Новые субъекты	965	1 130
	Всего	35 667	47 130

Согласно представленным в табл. 1 данным, общее количество организаций, участвующих в проведении «Недели психологии», увеличилось на 32%: с 35 667 до 47 130 организаций.

Табл. 2. Количество образовательных организаций, принявших участие в проведении «Недели психологии», по уровням образования

№	Федеральный округ	Весенняя «Неделя психологии»	Осенняя «Неделя психологии»
1	Дошкольные образовательные организации	27 600	30 978
2	Общеобразовательные организации	6 950	14 375
3	Профессиональные образовательные организации	1 117	1 777

Согласно представленным в табл. 2 данным, большая часть мероприятий реализуются в общеобразовательных организациях. Значительно увеличилось общее количество дошкольных образовательных организаций, которые активнее включились в проведение осенней «Недели психологии» (с 6 950 до 14 375, увеличение на 107%).

Общая численность участников весенней «Недели психологии» составила 11 782 342 человека, из них: обучающихся — 8 491 099 человек (72%); родителей (законных представителей) и

иных членов семей обучающихся — 2 590 686 человек (22%) и педагогических работников — 700 557 человек (6%).

Общая численность участников осенней «Недели психологии» составила 16 528 240 человек, из них: обучающихся — 12 302 737 (74%); родителей (законных представителей) и иных членов семей обучающихся — 3 486 092 (21%) и педагогических работников — 739 411 (5%).

Основной категорией участников мероприятий «Недели психологии» являются обучающиеся. Общее количество участников указанной психологической акции возросло на 40% по итогам осенней «Недели психологии» по сравнению с весенней.

В «Неделях психологии» традиционно принимают участие как штатные сотрудники образовательных организаций, так и приглашенные специалисты в рамках межведомственного взаимодействия. Основной категорией педагогических работников являются классные руководители и кураторы учебных групп, которые проводят тематические классные часы и родительские собрания, а также осуществляют организацию участия обучающихся в различных мероприятиях. В весенней акции их количество составляло 420 797 педагогических работников, для осенней «Недели психологии» было привлечено 465 466 педагогических работников.

К реализации мероприятий «Недели психологии» дополнительно приглашаются специалисты в рамках межведомственного взаимодействия: сотрудники региональных и муниципальных центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи; преподаватели образовательных организаций высшего образования; психологи медицинских организаций и (или) психологи учреждений социального обслуживания; волонтеры из числа студентов старших курсов образовательных организаций высшего образования, обучающихся по программам психологической, педагогической направленности и др. В весенней акции их количество составляло 22 005 человек, в осеннюю «Неделю психологии» было привлечено 26 906 приглашенных специалистов. При этом в большинстве субъектов Российской Федерации в «Неделях психологии» в рамках межведомственного взаимодействия принимают участие преимущественно волонтеры из числа студентов старших курсов, обучающихся по программам психологической, педагогической направленности (36% весной и 32% осенью).

Табл. 3. Количество мероприятий, проведенных в рамках весенней «Недели психологии» и осенней «Недели психологии»

№	Тематическая направленность мероприятий	Весенняя «Неделя психологии»	Осенняя «Неделя психологии»
1	Развитие переживания ценности человеческой жизни, собственной и другого человека, освоение и укрепление нравственных ценностей	630 886 (36%)	888 501 (36%)
2	Развитие жизнестойкости и навыков саморегуляции, формирование уверенности в себе, способности управлять собственным поведением и отвечать за него	538 345 (31%)	613 125 (25%)
3	Развитие навыков общения и конструктивного разрешения конфликта	578 135 (33%)	592 035 (24%)
4	Профориентационная работа, направленная на повышение осведомленности обучающихся об открытии психолого-педагогических классов и возможностях поступления на программы подготовки педагогов-психологов (старшеклассников)	Не проводились	386 624 (15%)
Проведено мероприятий всего		1 747 348	2 480 285

Согласно представленным в табл. 3 данным, наблюдается также увеличение общего количества проведенных мероприятий на 42%.

Реализация наибольшего количества мероприятий по тематическому направлению «Развитие ценностно-смысловой сферы личности и ценностного самоопределения обучающихся, в том числе содействие принятию традиционных российских духовно-нравственных ценностей» говорит о его наибольшей востребованности как в весенний, так и в осенний периоды «Недели психологии».

Анализ данных мониторингов по итогам проведения «Недели психологии» в субъектах Российской Федерации позволяет говорить о возрастающем интересе со стороны образовательных организаций к мероприятиям, способствующим обеспечению психологической безопасности образовательной среды и духовно-нравственному развитию обучающихся в поликультурном образовательном пространстве, что выступает центральной задачей проведения «Недели психологии».

Заключение

«Неделя психологии» представляет собой не просто комплекс формальных мероприятий психолого-педагогического сопровождения — это праздник психологического знания, на который приглашены все участники образовательных отношений, и каждый сможет узнать что-то новое и важное для себя. Подспорьем успешной организации и проведения является комплексная подготовка к реализации мероприятий на всех уровнях — организация «Недели психологии» на уровне образовательной организации и ее непосредственное проведение, содействие проведению «Недели психологии» муниципальными органами управления образованием, региональными органами управления образованием, курирующими вопросы психолого-педагогического сопровождения в образовательных организациях (в том числе, в части проведения мониторинга), методическое и информационное сопровождение мероприятий со стороны Министерства просвещения Российской Федерации и ФКЦ МГППУ.

Как показали результаты проведенных мониторинговых исследований, количество участников «Недели психологии» увеличивается. В качестве перспективы дальнейшего совершенствования системы методического сопровождения определена потребность в подготовке методических рекомендаций по проведению «Недели психологии», охватывающих деятельность дошкольных образовательных организаций и профориентационное направление в общеобразовательных организациях.

Литература

1. Авеева Н.Н., Егорова М.А., Кочетова Ю.А. Психологическое просвещение как воспитательный ресурс современной системы образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 73–93. doi:10.17759/psyedu.2021130405
2. Агеева И.А., Коржова О.А., Киселева О.В., Лысенкова И.А., Осипович Т.А. Организация психопрофилактической работы в школе // Теоретическая и экспериментальная психология. 2010. Том 3. № 2. С. 81–88.
3. Битянова М.Р. Система развивающей работы школьного психолога. Курс лекций // Школьный психолог. 2004. №40.
4. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга. М.: Ось-89, 1999. 176 с.
5. Дубровина И.В. Психологическое благополучие школьников: Учебное пособие. М.: Юрайт, 2020. 140 с.
6. Дубровина И.В., Лубовский Д.В. Роль психологической культуры учителя в поддержке реализации стандартов общего образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 4. С. 49–57. doi:10.17759/pse.2017220407
7. Кочетова Ю.А. Структура эмоционального интеллекта в юношеском возрасте // Горизонты зрелости: Сборник тезисов участников Пятой всероссийской научно-практической конференции по психологии

развития, Москва, 16–18 ноября 2015 год / Под ред. Л.Ф. Обуховой, И.В. Шаповаленко, М.А. Одинцовой. М.: МГППУ, 2015. С. 55–63.

8. Кочетова Ю.А., Климакова М.В. Эмоциональный интеллект и агрессия в зарубежных исследованиях [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 3. С. 29–36. doi:10.17759/jmfp.2019080303
9. Кукарина А.А. Неделя психологии в ДОУ // Региональное образование: современные тенденции. 2019. № 1 (37). С. 83–90.
10. Неделя психологии в общеобразовательных организациях: Методические рекомендации / Под общ. ред. Л.П. Фальковской; науч. ред. О.А. Ульянина. 2-е изд., перераб. и доп. М.: МГППУ, 2023. 118 с.
11. Неделя психологии в школе / Азарова Т. [и др.]. М.: Чистые пруды, 2005. 30 с.
12. Пахальян В.В. Психопрофилактика в образовании // Вопросы психологии. 2002. № 1. С. 38–44.
13. Поливанова К.Н. Детство в меняющемся мире [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Том 5. № 2. С. 5–10. doi:10.17759/jmfp.2016050201
14. Практикум по психологическим играм с детьми и подростками / Под общ. ред. М.Р. Битяновой. СПб: Питер, 2012. 304 с.
15. Родионов Н.А. Неделя психологии в школе // Инновации в науке: пути развития: материалы VIII Международной заочной научно-практической конференции. 26 декабря 2016 г. / Гл. ред. М.П. Нечаев. Чебоксары: Экспертно-методический центр, 2017. С. 194–198.
16. Харитонова Т.Г. Психопрофилактика как системно- и смыслообразующий компонент деятельности практического психолога образования // Материалы Первой Международной научно-практической конференции «Психология образования: проблемы и перспективы» (Москва, 16–18 декабря 2004). М.: Смысл, 2004. С. 294–295.

References

1. Avdeeva N.N., Egorova M.A., Kochetova Yu.A. Psikhologicheskoe prosveshchenie kak vospitatel'nyi resurs sovremennoi sistemy obrazovaniya [Psychological Education as a Nurture Resource of the Modern Education System] [Elektronnyi resurs]. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 73–93. doi:10.17759/psyedu.2021130405 (In Russ.).
2. Ageeva I.A., Korzhova O.A., Kiseleva O.V., Lysenkova I.A., Osipovich T.A. Organizatsiya psikhoprofilakticheskoi raboty v shkole [Organization of psycho-prophylactic work in school]. Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya = Theoretical and Experimental Psychology, 2010. Vol. 3, no. 2, pp. 81–88. (In Russ.).
3. Bityanova M.R. Sistema razvivayushchei raboty shkol'nogo psikhologa. Kurs lektsii. Shkol'nyi psikholog = School Psychologist, 2004, no. 40. (In Russ.).
4. Vachkov I.V. Osnovy tekhnologii gruppovogo treninga. Moscow: Os'-89, 1999. 176 p. (In Russ.).
5. Dubrovina I.V. Psikhologicheskoe blagopoluchie shkol'nikov: Uchebnoe posobie dlya vuzov. Moscow: Yurait, 2020. 140 p. (In Russ.).
6. Dubrovina I.V., Lubovsky D.V. Rol' psikhologicheskoi kul'tury uchitelya v podderzhke realizatsii standartov obshchego obrazovaniya [Role of Psychological Culture of Teachers in Supporting Implementation of Basic Education Standards] [Elektronnyi resurs]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education, 2017. Vol. 22, no. 4, pp. 49–57. doi:10.17759/pse.2017220407 (In Russ.).
7. Kochetova Yu.A. Struktura emotSIONAL'nogo intellekta v yunosheskom vozraste. In Obukhova L.F., Shapovalenko I.V., Odintsova M.A. (eds.). Gorizonty zrelosti: Sbornik tezisov uchastnikov Pyatoi vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii po psikhologii razvitiya, Moskva, 16–18 noyabrya 2015 god. Moscow: MGPPU Publ., 2015, pp. 55–63. (In Russ.).
8. Kochetova Yu.A., Klimakova M.V. Emotsional'nyi intellekt i agressiya v zarubezhnykh issledovaniyakh [Emotional intelligence and aggression in foreign studies] [Elektronnyi resurs]. Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology, 2019. Vol. 8, no. 3, pp. 29–36. doi:10.17759/jmfp.2019080303 (In Russ.).

9. Kukarina A.A. Nedelya psikhologii v DOU [Week of psychology in preschool institution]. *Regional'noe obrazovanie: sovremennoye tendentsii = Regionalnoe Obrazovanie: Sovremennoye Tendentsii*, 2019, no. 1 (37), pp. 83–90. (In Russ.).
10. Falkovskaya L.P., Ulyanova O.A. (eds.). Nedelya psikhologii v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh: Metodicheskie rekomendatsii. 2nd ed. Moscow: MGPPU Publ., 2023. 118 p. (In Russ.).
11. Azarova T. et al. Nedelya psikhologii v shkole. Moscow: Chistye prudy, 2005. 30 p. (In Russ.).
12. Pakhalyan V.V. Psikhoprofilaktika v obrazovanii. *Voprosy psikhologii = Voprosy Psykhologii*, 2002, no. 1, pp. 38–44. (In Russ.).
13. Polivanova K.N. Detstvo v menyayushchemsya mire [Childhood in a changing world] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2016. Vol. 5, no. 2, pp. 5–10. doi:10.17759/jmfp.2016050201 (In Russ.).
14. Bityanova M.R. (ed.). Praktikum po psikhologicheskim igram s det'mi i podrostkami. Saint Peterburg: Piter, 2012. 304 p. (In Russ.).
15. Rodionov N.A. Nedelya psikhologii v shkole. In Nechaev M.P. (ed.). *Innovatsii v naуke: puti razvitiya: materialy VIII Mezhdunarodnoi zaochnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. 26 dekabrya 2016 g.* Cheboksary: Ekspertno-metodicheskii tsentr Publ., 2017, pp. 194–198. (In Russ.).
16. Kharitonova T.G. Psikhoprofilaktika kak sistemno- i smysloobrazuyushchii komponent deyatel'nosti prakticheskogo psikhologa obrazovaniya. *Materialy Pervoi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii “Psikhologiya obrazovaniya: problemy i perspektivy” (Moskva, 16–18 dekabrya 2004)*. Moscow: Smysl, 2004, pp. 294–295. (In Russ.).

Информация об авторах

Ульянина Ольга Александровна

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

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

Юрчук Ольга Леонидовна

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: yurchukol@mgppu.ru

Никифорова Екатерина Александровна

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: nikiforovaea@mgppu.ru

Оконовенко Дмитрий Валерьевич

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6332-5832>, e-mail: ranger87@mail.ru

Саломатова Елена Александровна

ведущий аналитик, отдела цифровой трансформации психологической службы в системе образования, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5121-3494>, e-mail: Salomatovaea@mgppu.ru

Information about the authors

Olga A. Ulyanina

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

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

Olga L. Yurchuk

PhD in Psychology, Deputy Head, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: yurchukol@mgppu.ru

Ekaterina A. Nikiforova

Head, Department of Scientific and Methodological Support, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: nikiforovaea@mgppu.ru

Dmitrii V. Okonovenko

Lead Analyst, Department of Digital Transformation of the Psychological Service in the Education System, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-6332-5832>, e-mail: ranger87@mail.ru

Elena A. Salomatova

Lead Analyst, Department of Digital Transformation of the Psychological Service in the Education System, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-5121-3494>, e-mail: Salomatovaea@mgppu.ru

Получена 15.01.2024

Received 15.01.2024

Принята в печать 05.03.2024

Accepted 05.03.2024

События

Events

Всероссийский съезд психологических служб в системе образования Российской Федерации как единое пространство, объединяющее профессионалов

Ульянина О.А.

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

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

Юрчук О.Л.

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: yurchukol@mgppu.ru

Тукфеева Ю.В.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru

Никифорова Е.А.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: nikiforovaea@mgppu.ru

Трофимова А.П.

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4259-819X>, e-mail: trofimovaap@mgppu.ru

Статья освещает ключевые мероприятия и результаты работы Всероссийского съезда
психологических служб в системе образования Российской Федерации 8–9 декабря 2023
года. Описывается содержание и направления работы пленарного заседания, панельной
дискуссии, рабочих совещаний и экспертных сессий, проводившихся в рамках Съезда. Сре-
ди наиболее значимых выделяются вопросы актуализации Концепции развития психоло-
гической службы и профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере
образования)», роли педагога-психолога в формировании благоприятного социально-
психологического климата в учебных коллективах и психологической безопасности обра-
зовательной среды, психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограничены-
ми возможностями здоровья, инвалидностью и т. д. По итогам работы Всероссийского
съезда принято решение, определяющее перспективы развития Службы и приори-
тетные направления деятельности. Решения для исполнения направлены Министер-
ством просвещения РФ в субъекты Российской Федерации.

Ключевые слова: Всероссийский съезд, психологическая служба, психолого-педагогическое сопровождение, система образования, педагог-психолог, участники образовательных отношений.

Для цитаты: Ульянина О.А., Юрчук О.Л., Тукфеева Ю.В., Никифорова Е.А., Трофимова А.П. Всероссийский съезд психологических служб в системе образования Российской Федерации как единое пространство, объединяющее профессионалов [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 1. С. 148–161. DOI:10.17759/bpre.2024210112

The All-Russian Congress of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, as a Common Space Uniting Professionals

Olga A. Ulyanina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

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

Olga L. Yurchuk

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: yurchukol@mgppu.ru

Julia V. Tukfeeva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru

Ekaterina A. Nikiforova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: nikiforovaea@mgppu.ru

Anastasia P. Trofimova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4259-819X>, e-mail: trofimovaap@mgppu.ru

The article highlights the key events and results of the All-Russian Congress of Psychological Services in the Education system of the Russian Federation on December 8-9, 2023. The content and directions of the work of the plenary session, panel discussion, workshops and expert sessions held within the framework of the Congress are described. Among the most urgent issues are the actualization of the Concept of the development of psychological services and the professional standard "Educational psychologist (psychologist in the field of education)"; the role of a teacher-psychologist in the formation of a favorable socio-psychological climate in educational groups and the psychological safety of the educational environment; psychological and pedagogical support for students with disabilities, etc. Following the results of the All-Russian Congress, there was made a decision defining the prospects for the development of the Service and priority areas of activity.

Decisions for execution have been sent by the Ministry of Education to the constituent entities of the Russian Federation.

Keywords: All-Russian Congress, psychological service, psychological and pedagogical support, education system, teacher-psychologist, participants in educational relations.

For citation: Ulyanova O.A., Yurchuk O.L., Tukfeeva J.V., Nikiforova E.A., Trofimova A.P. The All-Russian Congress of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, as a Common Space Uniting Professionals. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 1, pp. 148–161. DOI:10.17759/bppe.2024210112 (In Russ.).

Введение

Всероссийский съезд психологических служб в системе образования Российской Федерации (далее — Всероссийский съезд, Съезд) проводился в очном формате 8–9 декабря 2023 года в Москве и объединил профессиональное сообщество для проработки вопросов совершенствования психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, развития системы комплексной психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений для обеспечения ее качества и доступности.

Приветствуя участников Съезда, министр просвещения Российской Федерации С.С. Кравцов акцентировал внимание на том, что на протяжении многих лет создавалась психологическая служба, которая отвечает всем требованиям и приоритетам системы образования Российской Федерации. Первый заместитель министра просвещения Российской Федерации А.В. Бугаев подчеркнул значимость обеспечения психологического благополучия обучающихся.

Обращаясь к источникам, описывающим историю становления психологической службы в системе образования, отметим, что в 1981 году начался длительный эксперимент по введению в общеобразовательные организации Москвы должности практического психолога. И.В. Дубровина отмечает, что в 80-е годы психологическая служба вплотную подступила к решению важной задачи — как воспитать целостную личность обучающегося, в каком направлении развивать образовательно-воспитательный процесс. Результаты этой работы освещались во множестве публикаций, а опыт использовался для развития психологической службы в других регионах. В 1988 году ставка школьного психолога была на государственном уровне введена во всех образовательных организациях страны, расширяя сферу практической педагогической психологии от дошкольного возраста до ранней юности. К 1994 году психологическая служба в системе образования получила общественное признание, были определены место и роль, профессиональные функции и средства деятельности педагога-психолога. В дальнейшем развитие психологической службы продолжалось, однако перед ней вставали различные вопросы, вызванные общественными и социокультурными изменениями: как помочь обучающемуся сохранить и развить естественную жажду знаний, как решать задачи развития и воспитания в различных образовательных организациях под влиянием разнообразных факторов социальной среды, сохранения психологического здоровья и многое другое. И.В. Дубровина указывает, что на этом пути педагог-психолог не одинок, важна слаженная работа психологов-ученых, педагогов и методических работников, образовательных организаций, готовящих педагогических работников и сотрудников органов государственного управления в сфере образования [1].

Среди задач деятельности педагога-психолога определяются:

- личностное развитие ребенка через создание доброжелательной среды для передачи культурного и духовного наследия,
- развитие нравственной и эмоциональной сфер личности обучающегося,
- укрепление позиции педагога и др. [2].

Быстро меняющаяся социально-экономическая ситуация открывает новые направления психолого-педагогического сопровождения. Так, в период распространения коронавирусной инфекции подготавливались дополнительные материалы для деятельности педагога-психолога в условиях дистанционного режима обучения [12]. Во время проведения специальной военной операции продолжается не только изучение различных аспектов психологического состояния участников образовательных отношений, но и создание новых методических разработок для деятельности педагога-психолога [6; 8; 9; 16]. Реализуется практика проведения регулярных конкурсов по различным направлениям психолого-педагогической работы в образовательных организациях. Накопленный опыт оценочной работы может рассматриваться как базовая платформа создания современных нормативных требований к деятельности психологов в образовательной сфере [15].

Ю.М. Забродин отмечал необходимость комплексной методологической поддержки педагогов-психологов, которые разрабатывают и реализуют программы психологического сопровождения, а также разработки общей методологии, определяющей требования к процессу их практической работы, определение специфики содержания ее предмета, методов, критериев оценки эффективности процесса и результата практической психологии [3]. Проблеме усовершенствования научной обоснованности реализуемых в социальной сфере и сфере образования практик работы с детством была посвящена XV Международная научно-практическая конференция «Психология образования: лучшие практики работы с детством» [13].

Рассматривая проблемы осуществления психологического сопровождения уязвимых категорий населения, авторы указывают, что педагог-психолог занимает важное место в системе организации образовательного процесса обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. В связи с этим расширяются возможности профессионального обучения выпускников по данному направлению подготовки по овладению гибкими компетенциями (работа в команде, стрессоустойчивость) [11; 14].

Как отмечает А.А. Марголис, современная подготовка педагогических работников определяет следующие перспективы: привлечение в педагогическое образование наиболее мотивированных к педагогической деятельности и академически подготовленных абитуриентов и обучающихся, модернизация содержания системы образования в соответствии с современными требованиями системы образования, а также совершенствование образовательного процесса, облегчающего переход от обучения педагога к практической профессиональной деятельности [5].

Всероссийский съезд психологических служб в системе образования Российской Федерации

Всероссийский съезд психологических служб в системе образования Российской Федерации проводился во исполнение пункта 6 плана мероприятий на 2022–2025 годы по реализации Концепции развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 года, утвержденной министром просвещения Российской Федерации С.С. Кравцовым 20 мая 2022 года [10]. Организатором Съезда выступило Федеральное государственное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» (далее — ФГБОУ ВО МГППУ). К организации и проведению Съезда привлечено 118 человек, 96 сотрудников ФГБОУ ВО МГППУ и 22 волонтера (Центр волонтерской и социальной активности студентов отдела воспитательной и социальной работы ФГБОУ ВО МГППУ).

По итогам двух дней в Съезде приняли участие 450 человек из 79 субъектов Российской Федерации (рис. 1).

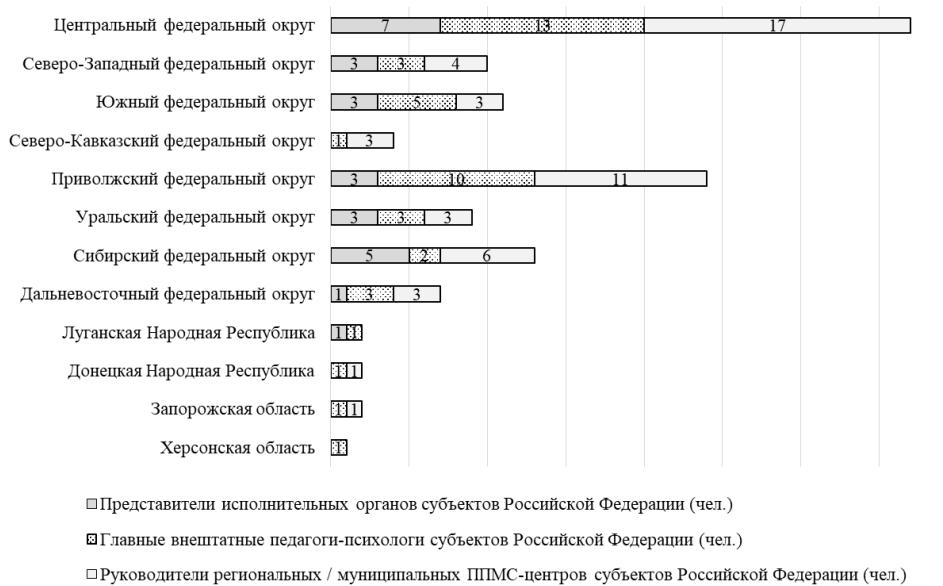


Рис. 1. Соотношение численности участников Всероссийского съезда по федеральным округам

В состав региональных делегаций входили:

- руководители региональных/муниципальных центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (далее — ППМС-центры);
- педагоги-психологи (психологи в сфере образования), принявшие активное участие в конкурсах профессионального мастерства и в развитии психологической службы (далее — педагоги-психологи);
- студенты образовательных организаций высшего образования психолого-педагогического направления, принимающие активное участие в общественно значимой деятельности социального, культурного, общественно полезного характера и в научно-исследовательской деятельности в сфере психологии (далее — студенты);
- сотрудники исполнительных органов субъектов Российской Федерации, осуществляющие деятельность по психолого-педагогическому сопровождению участников образовательных отношений;
- главные внештатные педагоги-психологи субъектов Российской Федерации;
- ведущие ученые и практические специалисты, представители ведомств и общественных организаций, заинтересованных в развитии психологической службы в системе образования.

Также в работе Съезда приняли участие представители федеральных органов власти, профессиональных сообществ, иных органов и организаций.

Среди почетных гостей присутствовали представители:

- Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации;
- Министерства науки и высшего образования Российской Федерации;
- Министерства обороны Российской Федерации;
- Министерства цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации;
- Министерства здравоохранения Российской Федерации;
- Министерства внутренних дел Российской Федерации;
- Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий;
- Федеральной службы исполнения наказаний Российской Федерации;

- Федерального государственного бюджетного учреждения «Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского» Министерства здравоохранения Российской Федерации.

Численный состав региональных делегаций представлен на рис. 2 (в категорию «Иные участники» на рис. 2 были включены: ведущие ученые и практические специалисты, представители общественных организаций, заинтересованных в развитии психологической службы в системе образования).



Рис. 2. Распределение численности участников Всероссийского съезда

Немаловажное значение имеет участие во Всероссийском съезде представителей исполнительных органов субъектов Российской Федерации, осуществляющих управление в сфере образования, главных внештатных педагогов-психологов и руководителей ППМС-центров. Их вовлеченность в обсуждение вопросов совершенствования, развития и функционирования психологических служб в субъектах Российской Федерации указывает на высокую заинтересованность региональных представителей исполнительных органов власти в практическом решении вопросов психолого-педагогического сопровождения и потребность в обозначении векторов развития психологической службы в системе образования на государственном уровне.

Положительная оценка перспектив развития системы психолого-педагогического сопровождения в образовании и обозначение актуальных современных задач такого сопровождения содержались в приветственных адресах заместителя председателя Правительства Российской Федерации Т.А. Голиковой и первого заместителя руководителя Администрации Президента Российской Федерации С.В. Кириенко.

На высокий спрос на психологическое сопровождение и необходимость поддержки педагогов-психологов на государственном уровне в своем выступлении указала заместитель председателя Государственной Думы Федерального Собрания Российской Федерации А.Ю. Кузнецова. Она отметила, что необходимы результаты фундаментальных исследований, на которые могут опираться законодатели при утверждении законодательных проектов, для чего Государственная Дума консолидирует силы профессионального сообщества педагогов-психологов. О вкладе Российской академии образования в проведение фундаментальных исследований в области психологии образования, направленных на содействие эффективному психологическому сопровождению образования в конкретной школе с учетом региональной специфики, говорила президент Российской академии образования О.Ю. Васильева.

В первый день Съезда, 8 декабря, состоялось его торжественное открытие и награждение педагогов-психологов, панельная дискуссия «Стратегические направления развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации».

Уполномоченный при Президенте Российской Федерации по правам ребенка М.А. Львова-Белова обратила внимание на необходимость создания условий, современной инфраструктуры, возможностей для повышения квалификации педагогов-психологов.

Председатель Комитета Совета Федерации по науке, образованию и культуре Совета Федерации Федерального Собрания Российской Федерации Л.С. Гумерова отметила, что развитие психологической службы в системе образования осуществляется в соответствии с отечественными традициями, которые направлены на формирование кадрового потенциала, современных методов и технологий исследований, развитие новых научных направлений.

Готовность к обмену опытом и практическими наработками по психолого-педагогическому сопровождению обозначила руководитель департамента психологической работы Министерства обороны Российской Федерации В.В. Барабанщикова.

В рамках открытия Всероссийского съезда большую значимость для профессионального сообщества имело выступление В.В. Рубцова, президента Федерации психологов образования России, доктора психологических наук, профессора, главного внештатного педагога-психолога Министерства просвещения Российской Федерации, президента ФГБОУ ВО МГППУ. В своем докладе он подчеркнул неоценимый вклад педагогов-психологов (психологов в сфере образования) Российской Федерации, экспертных комиссий и членов организации в повышение эффективной работы психологических служб в системе образования Российской Федерации в преддверии празднования 20-летия Федерации психологов образования России [4].

На пленарном заседании выступили:

- заместитель директора департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Министерства просвещения Российской Федерации Ю.А. Костыряченко с темой «Развитие психологической службы в системе общего и среднего профессионального образования: вчера, сегодня, завтра». В своем докладе Ю.А. Костыряченко осветила результаты деятельности Министерства просвещения Российской Федерации по созданию условий для получения доступной и качественной психологической помощи участниками образовательных отношений в образовательных организациях;
- главный внештатный психолог Министерства просвещения Российской Федерации, президент общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» В.В. Рубцов, представивший доклад «Психологическая служба образования сегодня: нерешенные проблемы и основные направления развития», в котором подчеркнул необходимость формирования единого пространства психолого-педагогического, психологического, нормативного, организационного, управленческого, методического сопровождения системы образования на разных уровнях и актуализации Концепции развития психологической службы и профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»;
- заместитель директора департамента государственной молодежной политики и воспитательной деятельности Министерства науки и высшего образования Российской Федерации А.А. Брайнес в докладе «Психологическая служба в системе высшего образования» говорила о преемственности системы оказания психолого-педагогической помощи в системе общего образования и среднего профессионального образования и высшего образования;
- президент Союза специалистов в сфере охраны психического здоровья Н.В. Треушникова выступила с докладом «Профилактика психических расстройств среди детей и подростков», в котором отметила рост количества психических заболеваний, в том числе среди детского населения, в связи с чем необходимо проведение дополнительной профилактической и просветительской работы в образовательных организациях.

В рамках панельной дискуссии «Стратегические вопросы развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образова-

ния в Российской Федерации» обсуждались актуальные вопросы, являющиеся определяющими в развитии психологической службы на современном этапе развития системы образования:

- актуализация Концепции развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 года (Концепция развития системы психолого-педагогической помощи на период до 2030 года) и плана мероприятий по ее реализации [10];
- актуализация профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: новые задачи и компетенции [7];
- субъективное благополучие различных категорий обучающихся: предикторы благополучия и мишени помощи;
- роль педагога-психолога в формировании благоприятного социально-психологического климата в учебных коллективах, психологической безопасности образовательной среды, обеспечивающих профилактику травли, агрессивного (гетеро- и аутоагрессивного) и иного социально опасного поведения между участниками образовательных отношений;
- психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью, а также детей, находящихся на длительном лечении в медицинских организациях;
- экстренная и кризисная психологическая помощь участникам образовательных отношений (в том числе обсуждение вопросов раннего выявления кризисной ситуации и своевременного оказания первой психологической помощи нуждающимся участникам образовательных отношений);
- роль педагога-психолога (психолога в сфере образования) в осуществлении воспитательного процесса в современной образовательной организации;
- совершенствование системы профессиональной подготовки педагогов-психологов (психологов в сфере образования) в современных условиях развития системы образования.

На торжественном закрытии первого дня работы Всероссийского съезда профессиональная деятельность педагогов-психологов и ведущих ученых в сфере психологии образования была отмечена благодарностями заместителя председателя Правительства Российской Федерации Т.А. Голиковой, Министерства просвещения Российской Федерации, общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России».

В рамках второго дня Всероссийского съезда 9 декабря 2023 года состоялись:

1) рабочее совещание директора департамента государственной политики в сфере защиты прав детей Минпросвещения России Л.П. Фальковской с главными внештатными педагогами-психологами субъектов Российской Федерации, руководителями ППМС-центров, ресурсных центров психологического сопровождения в системе образования «Актуальные вопросы и перспективы развития психологической службы в системе общего образования и профессионального образования в субъектах Российской Федерации».

На совещании обсуждались вопросы, связанные с практикой оказания психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений, а также были определены приоритетные направления в развитии психологической службы в системе образования Российской Федерации. В их числе работа с целевыми группами: детьми из семей участников специальной военной операции, детьми с ограниченными возможностями здоровья и инвалидностью, детьми из семей мигрантов и вынужденных переселенцев, обучающихся с девиантным типом поведения. Подробно обсуждалось методическое обеспечение работы по профилактике девиантного и де-задаптивного поведения, оказанию экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений, разработке алгоритмов и протоколов ее оказания. Лариса Павловна Фальковская рассказала о мерах поддержки педагогов-психологов (психологов в сфере образования), организации деятельности ППМС-центров, координации социальной политики в субъектах

Российской Федерации, создании специальных ресурсных пространств для педагогических работников;

2) блиц-интервью «Некоммерческая организация как ресурсная база системы оказания психологической помощи несовершеннолетним» с представителями Благотворительного фонда помощи детям с социально значимыми заболеваниями «Дети+», на котором были обсуждены мифы относительно социально значимых заболеваний, возможности для получения психологической поддержки. Также были представлены методические разработки по психологическому просвещению и психологической профилактике социально значимых заболеваний.

Программа второго дня также включала проведение экспертных сессий по 9 направлениям:

- «Организация и проведение регулярных общероссийских популяционных исследований современных детей в Российской Федерации». В рамках данной экспертной сессии были обсуждены проблемные поля в проведении исследований детей и молодежи и пути их разрешения. Рассматривались вопросы координации направлений проводимых исследований, разрозненность и ненадежность методов исследования, дефицит межведомственных исследований;
- «Супervизорская поддержка и наставническая помощь педагогам-психологам». Работа секции была организована в формате дискуссионной площадки, на которой членами экспертных групп были разработаны предложения по регламентации оказания супervизорской поддержки, выработки единого алгоритма получения супervизорской и наставнической помощи, увеличению возможностей получения супervизии, обучения и повышения квалификации и т. п.;
- «Факторы суициального поведения детей, подростков и молодежи», в рамках которой представлены результаты региональных экспертиз по делам о суицидах несовершеннолетних с учетом современных условий и влияния на детей и подростков интернет-среды;
- «Особенности профессиональной деятельности педагога-психолога при оказании экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений в период проведения специальной военной операции». В ходе работы сессии описан системный подход к оказанию экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений в период проведения специальной военной операции, представлена система отбора специалистов, готовых к оказанию экстренной и кризисной психологической помощи. В целях обеспечения кадрового резерва данных специалистов формируется Федеральный реестр кризисных психологов в системе образования для организации системы психологической помощи на четырех уровнях: локальном, региональном, федеральном (кроме вновь присоединенных территорий), федеральном (включая вновь присоединенные территории);
- «Научно-методическое обеспечение профессиональной деятельности и профессиональный инструментарий педагога-психолога (психолога в сфере образования)». В рамках данной экспертной сессии обсуждалась актуальность экспертизы и научной верификации психолого-педагогических практик, важность публичного представления и обсуждения результатов исследований;
- «Профессиональная позиция педагога-психолога в инклюзивной образовательной организации, профессиональная подготовка педагогов-психологов». На экспертной сессии обсуждены вопросы необходимости организации межведомственного взаимодействия в целях реализации инклюзивной образовательной среды, необходимости подготовки профессионального кадрового резерва, построения инклюзивного мышления;
- «Профессиональная подготовка педагогов-психологов (психологов в сфере образования), создание условий для их непрерывного профессионального роста». В рамках сессии рассмотрены вопросы, связанные с требованиями к подготовке педагога-психолога, ее методы

и технологии, профессиональные компетенции педагога-психолога и векторы профессионального развития;

- «Совершенствование деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи». Были освещены вопросы нормативного правового регулирования деятельности ППМС-центров, модели деятельности ППМС-центров, особенности организации взаимодействия с образовательными организациями;
- «Межуровневое и межведомственное взаимодействие при оказании психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений». В рамках экспертной сессии рассмотрены вопросы организации межуровневого взаимодействия между образовательными организациями и ППМС-центрами, представлен успешный региональный опыт в реализации моделей психологической службы, обсуждены алгоритмы организации межведомственного взаимодействия со специалистами Следственного комитета, прокуратуры, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, органов управления социальной защиты населения, учреждений социального обслуживания.

Выводы

Участниками Всероссийского съезда отмечено, что в настоящее время в системе общего образования и профессионального образования создана психологическая служба, которая отвечает требованиям и приоритетам системы образования Российской Федерации, однако с учетом социально-экономических, демографических, культуральных изменений, происходящих в обществе, на психологическую службу возлагаются большие ожидания в части обеспечения качественной и доступной психологической помощью детей, их родителей (законных представителей) и педагогических работников.

Мероприятия, проходившие в рамках Всероссийского съезда, были направлены на всестороннюю комплексную проработку вопросов совершенствования системы психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса и развития целостной комплексной системы психолого-педагогической помощи участникам образовательных отношений. По итогам работы Съезда делегатами было принято Решение, в котором сформулированы предложения Министерству просвещения Российской Федерации, органам государственной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования, органам местного самоуправления муниципальных районов и городских округов в сфере образования, образовательным организациям высшего образования, подведомственным Министерству просвещения Российской Федерации, профессиональным ассоциациям и профессиональным организациям, реализующим свою деятельность в сфере психологии образования, Федеральному координационному центру по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО МГППУ.

Литература

1. Дубровина И.В. Предыстория развития школьной психологической службы (к 110-летнему юбилею Психологического института РАО) [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 1. С. 18–32. doi:10.17759/bppe.2022190102
2. Дубровина И.В. Психологическая культура и задачи воспитания в современной школе [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2018. Том 15. № 1. С. 6–11. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2018_n1/Dubrovina (дата обращения: 12.02.2024).
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.2019160402

4. Леонова О.И. 20 лет Федерации психологов образования России [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 4. С. 119–121. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2023_n4/appendix (дата обращения: 24.01.2024).
5. Марголис А.А. Модернизация педагогического образования в Российской Федерации. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. 336 с.
6. Методические рекомендации по организации и проведению мероприятий в образовательных организациях / Под общ. ред. Л.П. Фальковской. М.: МГППУ, 2022. 56 с.
7. Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации. Приказ от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (Психолог в сфере образования)”» [Электронный ресурс] // Портал психологических изданий PsyJournals.ru. URL: <https://psyjournals.ru/news/1244?ysclid=1rs6chk3m9721279564> (дата обращения: 24.01.2024).
8. Одинцова М.А., Лубовский Д.В., Кузьмина Е.И. Психологические ресурсы личности при проживании жизненных ситуаций разной степени неопределенности [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2023. Том 14. № 4. С. 156–177. doi:10.17759/sps.2023140410
9. Пазухина С.В. Психологические основы психолого-педагогической профилактики экстремизма и протестного поведения в молодежной среде [Электронный ресурс] // Психология и право. 2023. Том 13. № 2. С. 206–223. doi:10.17759/psylaw.2023130215
10. Письмо Минпросвещения России от 30.05.2022 № ДГ-1349/07 «О направлении Концепции и плана» (вместе с «Концепцией развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 года», «Планом мероприятий на 2022-2025 годы по реализации Концепции развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 года») [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_419883/ (дата обращения: 24.01.2024).
11. Рубцов В.В., Алексина С.В., Вихристюк О.В., Войтас С.А., Забродин Ю.М., Зарецкий В.К., Леонова О.И., Марголис А.А., Саитгалиева Г.Г., Семья Г.В., Холмогорова А.Б., Шариков С.В. О проблемах профессиональной подготовки специалистов социальной сферы для работы с уязвимыми категориями населения [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 8–34. doi:10.17759/bppe.2020170201
12. Рубцов В.В., Забродин Ю.М., Алексина С.В., Леонова О.И., Хаустов А.В. Предложения по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса в условиях дистанционного режима обучения [Электронный ресурс] // Вызовы пандемии COVID-19: психическое здоровье, дистанционное образование, интернет-безопасность: Сборник материалов. Том 1 / Сост.: В.В. Рубцов [и др.]. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. С. 474–479. URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/covid19challenges2020/contents/covid19challenges2020_Rubtsov_Zabrodin_Alyokhina_et_al.pdf (дата обращения: 24.01.2024).
13. Рубцов В.В., Забродин Ю.М., Леонова О.И. Аналитический обзор по тематике XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. Том 16. № 4. С. 7–21. doi:10.17759/bppe.2019160401
14. Рубцов В.В., Забродин Ю.М., Леонова О.И. Апробация и применение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»: региональный опыт [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. Том 16. № 1. С. 6–14. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2019_n1/Rubtsov_Zabrodin_Leonova (дата обращения: 12.02.2024).
15. Рубцов В.В., Романова Е.С. Психолого-педагогическая практика в системе образования (итоги Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде — 2021) [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 1. С. 8–17. doi: 10.17759/bppe.2022190101

16. Ульянина О.А., Александрова Л.А., Дмитриева С.О. Особенности актуального состояния обучающихся в регионе с высокой степенью вовлеченности в последствия боевых действий [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. doi:10.17759/sps.2024000001

References

1. Dubrovina I.V. Predystoriya razvitiya shkol'noi psikhologicheskoi sluzhby (k 110-letnemu yubileyu Psikhologicheskogo instituta RAO) [Background of the Development of the School Psychological Service (to the 110th Anniversary of the RAE Psychological Institute)] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* = *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 18–32. doi:10.17759/bppe.2022190102 (In Russ.).
2. Dubrovina I.V. Psikhologicheskaya kul'tura i zadachi vospitaniya v sovremennoi shkole [Psychological cultural culture and objectives of education in modern school] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* = *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2018. Vol. 15, no. 1, pp. 6–11. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2018_n1/Dubrovina (Accessed 12.02.2024). (In Russ.).
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.).
4. Leonova O.I. 20 let Federatsii psikhologov obrazovaniya Rossii [20 years of the Federation of Psychologists of Education of Russia] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* = *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 4, pp. 119–121. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2023_n4/appendix (Accessed 24.01.2024). (In Russ.).
5. Margolis A.A. Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii. Moscow: FGBOU VO MGPPU, 2019. 336 p. (In Russ.).
6. Falkovskaya L.P. (ed.). Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii i provedeniyu meropriyatii v obrazovatel'nykh organizatsiyakh. Moscow: MGPPU Publ., 2022. 56 p. (In Russ.).
7. Ministerstvo truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii. Prikaz ot 24 iyulya 2015 g. No. 514n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog-psikholog (Psikholog v sfere obrazovaniya)" [Elektronnyi resurs]. *Portal psikhologicheskikh izdanii PsyJournals.ru* = *Psychological Publications Portal PsyJournals.ru*. URL: <https://psyjournals.ru/news/1244?ysclid=lrs6chk3m9721279564> (Accessed 24.01.2024). (In Russ.).
8. Odintsova M.A., Lubovsky D.V., Kuzmina E.I. Psikhologicheskie resursy lichnosti pri prozhivaniyu zhiznennykh situatsii raznoi stepeni neopredelennosti [Psychological Resources of the Individual when Living Life Situations of Varying Degrees of Uncertainty] [Elektronnyi resurs]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* = *Social Psychology and Society*, 2023. Vol. 14, no. 4, pp. 156–177. doi:10.17759/sps.2023140410 (In Russ.).
9. Pazukhina S.V. Psikhologicheskie osnovy psikhologo-pedagogicheskoi profilaktiki ekstremizma i protestnogo povedeniya v molodezhnoi srede [Psychological Foundations of Psychological and Pedagogical Prevention of Extremism and Protest Behavior among Young People] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i parvo* = *Psychology and Law*, 2023. Vol. 13, no. 2, pp. 206–223. doi:10.17759/psylaw.2023130215 (In Russ.).
10. Pis'mo Minprosvyeniya Rossii ot 30.05.2022 No. DG-1349/07 "O napravlenii Kontseptsii i plana" (vmeste s "Kontseptsiei razvitiya psikhologicheskoi sluzhby v sisteme obshchego obrazovaniya i srednego professional'nogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda", "Planom meropriyatii na 2022–2025 gody po realizatsii Kontseptsii razvitiya psikhologicheskoi sluzhby v sisteme obshchego obrazovaniya i srednego professional'nogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda") [Elektronnyi resurs]. *KonsultantPlus*. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_419883/ (Accessed 24.01.2024). (In Russ.).
11. Rubtsov V.V., Alekhina S.V., Vikhristyuk O.V., Voitas S.A., Zabrodin Yu.M., Zaretsky V.K., Leonova O.I., Margolis A.A., Saitgalieva G.G., Semya G.V., Kholmogorova A.B., Sharikov S.V. O problemakh professional'noi podgotovki spetsialistov sotsial'noi sfery dlya raboty s uyazvimi kategoriyma naseleniya [On the

- Problems of Professional Training of Social Sphere Specialists to Work with Vulnerable Categories of the Population] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 2, pp. 8–34. doi:10.17759/bppe.2020170201 (In Russ.).
12. Rubtsov V.V., Zabrodin Yu.M., Alekhina S.V., Leonova O.I., Khaustov A.V. Predlozheniya po psichologopedagogicheskому сопровождению образовательного процесса в условиях дистанционного режима обучения [Proposals for psychological and pedagogical support of the educational process in the conditions of distance learning] [Elektronnyi resurs]. In Rubtsov V.V. et al. (eds.). *Vyzovy pandemii COVID-19: psichicheskoe zdror'ye, distantsionnoe obrazovanie, internet-bezopasnost'*: Sbornik materialov. Tom 1. Moscow: Izdatel'stvo FGBOU VO MGPPU, 2020, pp. 474–479. URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/covid19challenges2020/contents/covid19challenges2020_Rubtsov_Zabrodin_Alyokhina_et_al.pdf (Accessed 24.01.2024). (In Russ.).
13. Rubtsov V.V., Zabrodin Yu.M., Leonova O.I. Analiticheskii obzor po tematike XV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Psichologiya obrazovaniya: luchshie praktiki raboty s detstvom" [Analytical Review of the XV International Scientific and Practical Conference "Educational Psychology: Best Practices for Working with Childhood"] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2019. Vol. 16, no. 4, pp. 7–21. doi:10.17759/bppe.2019160401 (In Russ.).
14. Rubtsov V.V., Zabrodin Yu.M., Leonova O.I. Aprobatsiya i primenenie professional'nogo standarta "Pedagog-psicholog (psicholog v sfere obrazovaniya)": regional'nyi opyt [Approval and application of the professional standard "The Educational Psychologist (the Psychologist in Education)": regional experience] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2019. Vol. 16, no. 1, pp. 6–14. URL: https://psyjournals.ru/journals/bppe/archive/2019_n1/Rubtsov_Zabrodin_Leonova (Accessed: 12.02.2024). (In Russ.).
15. Rubtsov V.V., Romanova E.S. Psichologo-pedagogicheskaya praktika v sisteme obrazovaniya (itogi Vse-rossiiskogo konkursa luchshikh psichologo-pedagogicheskikh programm i tekhnologii v obrazovatel'noi srede — 2021) [Psychological and Pedagogical Practice in the Education System (Results of the All-Russian Contest of the Best Psychological and Pedagogical Programs and Technologies in the Educational Environment – 2021)] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 8–17. doi: 10.17759/bppe.2022190101 (In Russ.).
16. Ulyanina O.A., Aleksandrova L.A., Dmitrieva S.O. Osobennosti aktual'nogo sostoyaniya obuchayushchikhsya v regione s vysokoi stepen'yu vovlechennosti v posledstviya boevykh deistviy [Features of the Current State of Students in Regions with High Involvement in the Consequences of Hostilities] [Elektronnyi resurs]. *Sotsial'naya psichologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, doi:10.17759/sps.2024000001

Информация об авторах

Ульянина Ольга Александровна

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

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

Юрчук Ольга Леонидовна

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: yurchukol@mgppu.ru

Тукфееева Юлия Владимировна

кандидат педагогических наук, начальник, отдел мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppru.ru

Никифорова Екатерина Александровна

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: nikiforovaea@mgppru.ru

Трофимова Анастасия Павловна

аналитик, отдел мониторинга и координации деятельности психологической службы в системе образования, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4259-819X>, e-mail: trofimovaap@mgppru.ru

Information about the authors

Olga A. Ulyanina

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

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

Olga L. Yurchuk

PhD in Psychology, Deputy Head, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3221-2945>, e-mail: yurchukol@mgppru.ru

Yulia V. Tukfeeva

PhD in Education, Head, Department of Monitoring and Coordination of the Activities of Psychological Services in the Education System, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppru.ru

Ekaterina A. Nikiforova

Head, Department of Scientific and Methodological Support, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: nikiforovaea@mgppru.ru

Anastasia P. Trofimova

Analyst, Department of Monitoring and Coordination of the Activities of Psychological Services in the Education System, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4259-819X>, e-mail: trofimovaap@mgppru.ru

Получена 15.02.2024

Received 15.02.2024

Принята в печать 16.03.2024

Accepted 16.03.2024

Работа с персоналом и развитие квалификаций

Work with Personnel and Development of Qualifications

Профессиональная позиция педагога-психолога в проектировании инклюзивной образовательной среды

Алехина С.В.

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

ORCID: 0000-0002-9374-5639, e-mail: alehinasv@mgppu.ru

В статье обсуждается проблема профессиональной включенности педагога-психолога в инклюзивный образовательный процесс школы и его роли в создании инклюзивной образовательной среды (ИОС). Рассмотрены результаты федерального мониторинга состояния инклюзивной образовательной среды в школах Российской Федерации и показатели, связанные с психолого-педагогическим сопровождением обучающихся с особыми образовательными потребностями в образовательной организации (ОО). В мониторинге приняло участие 3054 школы страны из 82 субъектов РФ. Данные свидетельствуют о высоком уровне психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса — 85% ОО оказывают социально-психологическую поддержку детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, консультации педагога-психолога проводятся в 84% ОО, а 78% ОО проводят индивидуальные коррекционные занятия, 85,2% ОО имеют Положение о психолого-педагогическом консилиуме. На основе обсуждения данных делаются выводы о необходимости профессионального развития педагогов-психологов и формировании их инклюзивных компетенций и роли в построении инклюзивной образовательной среды.

Ключевые слова: профессиональная позиция, психолого-педагогическое сопровождение, инклюзивная среда, профессиональное взаимодействие, психолого-педагогическая служба, психолого-педагогический консилиум, инклюзивное образование.

Финансирование: исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 09.02.2024 № 073-00037-24-01 «Психологическая поддержка обучающихся с особыми образовательными потребностями в инклюзивной образовательной среде общеобразовательных организаций».

Для цитаты: Алехина С.В. Профессиональная позиция педагога-психолога в проектировании инклюзивной образовательной среды [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2024. Том 21. № 1. С. 162–171. DOI:10.17759/bppe.2024210113

Professional Position of an Educational Psychologist in Designing an Inclusive Educational Environment

Svetlana V. Alekhina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: alehinasv@mgppu.ru

The article discusses the problem of professional involvement of a teacher-psychologist in the inclusive educational process of a school and his role in creating an inclusive educational environment (IEE). The results of federal monitoring of the state of the inclusive educational environment in schools of the Russian Federation and indicators related to psychological and pedagogical support for students with special educational needs in educational organizations (EO) are considered, namely: 85% of OOs provide socio-psychological support to children who find themselves in difficult life situations situations, consultations with a teacher-psychologist account for 84%, and 78% of educational institutions conduct individual correctional classes, which indicates a high level of support. 76% of public organizations have Regulations on psychological services, 85.2% of public organizations have Regulations on psychological and pedagogical council; Offices of educational psychologists are provided in 71% of schools. Based on a discussion of the data, conclusions are drawn about the need for professional development of educational psychologists and the formation of their inclusive competencies and role in building an inclusive educational environment.

Keywords: professional position, psychological and pedagogical support, inclusive environment, professional interaction, psychological and pedagogical service, psychological and pedagogical consultation, inclusive education.

Funding: the study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 02/09/2024 No. 073-00037-24-01 "Psychological support for students with special educational needs in the inclusive educational environment of general education organizations".

For citation: Alekhina S.V. Professional Position of an Educational Psychologist in Designing an Inclusive Educational Environment. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2024. Vol. 21, no. 1, pp. 162–171. DOI:10.17759/bppe.2024210113 (In Russ.).

Введение

В данной статье рассматривается вопрос профессиональной включенности педагога-психолога массовой общеобразовательной организации в инклюзивный процесс школы и его позиция в создании инклюзивной образовательной среды.

Реализация основных принципов инклюзии невозможна без участия школьного психолога как основной фигуры психологического-педагогического сопровождения всех участников образовательных отношений. При этом деятельность психолога в системе образования должна рассматриваться как часть общей работы по системному междисциплинарному сопровождению образовательного процесса, от которого во многом зависит эффективность и качество процесса инклюзии.

Ранее уже отмечалось, что на сегодняшний день отсутствует научное обоснование системы психолого-педагогического сопровождения инклюзивного образования как процесса, ориентированного на удовлетворение разнообразных образовательных потребностей обучающихся [5]. В современной ситуации развития инклюзии в образовании и накопления практического опыта неизбежно встает вопрос о поиске моделей и технологий реализации психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса в условиях совместного обучения учеников с разнообразными потребностями, что, в свою очередь, потребует научного анализа современной инклюзивной практики.

Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) содержит отдельное мероприятие «Развитие системы психолого-педагогического сопровождения образования обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ», которое предусматривает отработку новых механизмов и методов психолого-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью и ОВЗ в условиях инклюзивных общеобразовательных организаций [8]. Но данная стратегическая задача образовательной политики не в полной мере раскрывает содержание системы поддержки в инклюзии, которая адресована не только обучающимся с ОВЗ и инвалидностью, но и другим участникам образовательных отношений [15].

Обсуждение модели инклюзивной школы сформировало актуальный запрос на обеспечение психолого-педагогических условий инклюзивного образования, опираясь на понятие «особые образовательные потребности». Понятие «особые потребности» трактуется в мировой практике в более широком значении и позволяет отойти от исчерпавшей себя медицинской модели инвалидности — понятия, на котором долгое время строились концепции определения нормы и отклонений от нее [5]. Этот эволюционный шаг в развитии идеи инклюзии в отечественном образовании формулирует профессиональный запрос на профессиональную позицию педагога-психолога, от которого зависит учет индивидуальных особенностей обучающегося, анализ его образовательных и социальных потребностей, построение совместной учебной деятельности. По словам профессора В.В. Рубцова, «никакая доступная среда как таковая, никакие пандусы не решат вопрос для таких детей, не обеспечат образовательную и социальную инклюзию. Здесь нужны профессионально подготовленные люди, которые реально умеют решать очень тонкие вопросы инклюзии, фактически вопрос включения человека с разными, не обязательно с ограниченными возможностями в ситуацию взаимодействия и понимающей общности, решать вопросы человека со своими проблемами, сложностями, возможностями, склонностями и интересами, чтобы правильно ввести его в социальную ситуацию» [13, с. 77].

Дискурс о профессиональной роли и ответственности педагога-психолога в инклюзивном образовании формирует высокие требования к диапазону профессиональных компетенций специалиста. На II Всероссийской научно-практической конференции «Инклюзия XXI века: теория и практика российского образования детей с особыми образовательными потребностями» И.А. Коробейниковым была высказана серьезная обеспокоенность отсутствием качественной коррекционно-психологической работы с обучающимся с ОВЗ в инклюзивной школе. Он подчеркивал, что уменьшение и даже игнорирование роли клинического знания порождает негативные последствия и приводит к видимому пренебрежению точностью и надежностью клинической квалификации случая, что затрудняет возможность дифференциации вариантов развития детей и определение на этой основе оптимального образовательного маршрута для каждого ребенка. Модель деятельности специалистов ПМПК не дает клинической картины нарушения, а электронная форма заключения обедняет содержательность основных выводов обследования и полноту рекомендаций. При этом сегодня в инклюзивных условиях обучаются дети с нарушениями интеллекта и множественными нарушениями развития. Е.Л. Инденбаум в своей докторской диссертации остро ставит вопрос профессиональной ответственности специалистов за реализацию инклюзивной модели

образования для обучающихся, имеющих нарушения интеллекта. «Ограничения психосоциального развития, закономерные при легких формах интеллектуальной недостаточности, требуют не только своевременной и профессиональной квалификации, но и определения зон ответственности участников сопровождения, закрепленного в соответствующих нормативных документах» [6, с. 11].

В свою очередь, исследования проблематики образовательных отношений в условиях инклюзии требуют анализа понятия социальной ситуации развития и модели ее динамической структуры, разработанных в отечественной психологической науке. Профессиональная работа с социальной ситуацией развития является наиболее обоснованной для включения, поскольку позволяет провести глубокий и полный анализ психолого-педагогических условий, а также выявить контекст социальных норм, требований, ожиданий и форм сотрудничества [16]. Кроме того, данная система понятий дает возможность анализа процесса индивидуального развития и возрастных особенностей в отношениях между детьми. Внимательное прочтение новых федеральных программ для обучающихся с ОВЗ дает понимание, что соответствие возрастно-нормативных оснований развития и уровня образовательных результатов при совместном обучении детей с разными индивидуальными особенностями нарушается, и индивидуальная образовательная траектория обучающегося с ОВЗ требует специального проектирования при личном участии его самого [11].

Актуальный этап развития психологической службы образования связан с обсуждением Концепции развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 г., которая основывается на принципах активной роли педагогов-психологов (психологов в сфере образования) как участников педагогической команды для обеспечения психологически благоприятной и безопасной образовательной среды, являющейся одним из условий повышения качества образования, воспитания гармонично развитой и социально ответственной личности. Кадровые задачи концепции связаны с развитием профессиональных компетенций педагогов-психологов в области оказания психолого-педагогической помощи (в том числе использования средств альтернативной и дополнительной коммуникации) обучающимся с ОВЗ, инвалидностью — как основы для профессиональной эффективности в инклюзивной образовательной практике; междисциплинарного взаимодействия с педагогами-дефектологами, учителями-логопедами, педагогами-тьюторами, ассистентами (техническими помощниками), медицинскими работниками в части комплексного сопровождения развития обучающихся с особыми образовательными потребностями как основы для профессиональной эффективности в инклюзивной образовательной практике [9].

Профессиональные модели деятельности педагогов-психологов школ, которые задает инклюзивная парадигма образования, прежде всего связаны с сотрудничеством с учителем и другими членами педагогической команды. Идея междисциплинарного взаимодействия школьного психолога с педагогом отражена и в профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» и является основным показателем профессиональной эффективности специалиста в образовательной практике [12]. Разработка индивидуальных образовательных маршрутов для обучающихся с особыми образовательными потребностями, формирование и реализация планов по созданию инклюзивной образовательной среды школы — является одной из профессиональных задач школьного психолога.

Методы и выборка мониторингового исследования

Федеральный центр по развитию инклюзивного общего образования по заданию Министерства просвещения Российской Федерации провел в 2023 г. федеральное исследование инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях общего образования (ОО). Мониторинг проводился в образовательных организациях, реализующих программы начального общего, основного общего и среднего общего образования (включая гимназии, лицеи, кадетские школы и проч.), кроме отдельных общеобразовательных организаций для обучающихся с ограни-

ченными возможностями здоровья (коррекционные школы, интернаты и проч.). Совокупная выборка — 3054 школы из 82 субъектов Российской Федерации. В исследовании приняли участие 1370 городских ОО и 1684 сельские школы. Основные группы респондентов — руководители школ, педагоги и родители. В опросе приняли участие 23 578 педагогов ОО, 48 060 родителей. При конструировании выборки учитывалось соотношение педагогов, которые преподают у обучающихся с ОВЗ и инвалидностью, и педагогов, не вовлеченных в работу с этими категориями учеников, а также соотношение родителей по критерию наличие/отсутствие детей с ОВЗ и инвалидностью.

Метод анализа данных, представленных в статье, — частотный.

Результаты и их обсуждение

В рамках данной статьи мы проанализируем отдельные показатели, отражающие обсуждаемые вопросы развития психологической службы общего образования и составляющие отдельные структурно-содержательные элементы инклюзивной образовательной среды.

По результатам исследования, в 76% ОО разработано Положение о психологической службе, и 85,2% ОО имеют Положение о психолого-педагогическом консилиуме. По данным администрации ОО, кабинеты педагога-психолога есть в 71% школ. Результаты говорят о наличии системного результата по развитию психологической службы образовательных организаций, которые получены за последние годы посредством региональной и федеральной политики и широкой системы повышения квалификации педагогов-психологов школ, проведенной Московским государственным педагогико-психологическим университетом по заданию Министерства просвещения.

В части обеспечения государственных гарантий ОО в отношении обучения и сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ) школы заключают договоры с другими образовательными организациями и взаимодействуют с психолого-медицинско-педагогическими комиссиями (45% ОО) и центрами психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (31% ОО). Взаимодействие ОО с другими организациями обеспечивает открытость и качество образовательного процесса инклюзивной школы, в том числе реализацию адаптированной основной общеобразовательной программы в сетевой форме. С точки зрения развития данного процесса, важно усилить активность самих ПМСС-центров и ПМПК в сотрудничестве с образовательными организациями в целях ресурсной поддержки инклюзивного образовательного процесса. Именно эти междисциплинарные команды специалистов обладают всеми необходимыми компетенциями и технологиями комплексной диагностики и сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Важнейшим фактором эффективности психологической службы системы образования является наличие специалистов в школе. В таблице представлены данные со средним значением количества обучающихся с ОВЗ на 1 ставку специалистов психолого-педагогического сопровождения. В целом среднее значение по российской выборке показывает, что требование приказа Министерства просвещения РФ от 22 марта 2021 г. № 115 [10] соблюдается в части деятельности педагогов-психологов — в среднем около 18 обучающихся с ОВЗ на одного педагога-психолога. Но нужно заметить, что разница этого показателя в различных субъектах РФ колеблется от 4,56 (Республика Дагестан) до 44,7 (Челябинская область), что говорит об огромном различии в кадровой обеспеченности психологической службы школ в субъектах Российской Федерации.

Табл. 1. Наличие штатных специалистов в соответствии с численностью обучающихся с ОВЗ, данные по РФ, число

Кол-во обучающихся с ОВЗ в ООО — 66 097 чел.	Кол-во штатных единиц	Кол-во обучающихся с ОВЗ на 1 ставку
педагог-психолог	3591,8	18,40

Готовность школы к психолого-педагогическому сопровождению обучающихся с ОВЗ в оценке педагогов была представлена по пяти критериям: от «полностью готова» до «совсем не готова». Половина (45%) учителей считает, что школа полностью готова, каждый третий (28%) учитель считает, что школа практически готова. В то же время частичную готовность школы по этому показателю подтверждают 16% опрошенных учителей, и 11% педагогов полагают, что их школа практически или совсем не готова к обучению детей с ОВЗ и инвалидностью в части их психолого-педагогического сопровождения. Следовательно, почти каждый третий учитель, работающий в инклюзивной школе, испытывает дефицит психолого-педагогической поддержки своего ученика. С учетом данных по штатной обеспеченности педагогов-психологов в работе с обучающимися с ОВЗ можно допустить, что основной причиной неготовности является профессиональный уровень специалистов.

Анализ данных администрации ОО по социально-психологическому компоненту инклюзивной образовательной среды показал, что 85% ОО, вошедших в мониторинг, оказывают социально-психологическую поддержку детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, 84% обеспечивают консультации педагога-психолога, в 78% ОО организованы индивидуальные коррекционные занятия, что говорит о достаточно высоком уровне поддержки в инклюзивной образовательной среде массовых школ.

Одной из характеристик инклюзивной среды образовательной организации является вовлеченность родителей в процессы жизни школы. Частотное распределение результатов по анализу данных родителей в этом исследовании (кол-во анкет родителей — 48 060) по показателю их участия в важных процедурах и мероприятиях ОО дало следующие результаты: в согласовании индивидуального образовательного маршрута для своего ребенка участие принимают 11,5% респондентов, 8,5% родителей указывают на свое участие в психолого-педагогическом консилиуме ОО, каждый четвертый родитель имел возможность посещать уроки (24%), во внеклассных мероприятиях доля участия родителей — 57% от всей выборки. Анализируя среднюю переменную по показателю «участие родителей в согласовании индивидуального маршрута для своего ребенка» в агрегации разных субъектов Российской Федерации, можно увидеть различия в диапазоне от 10,8% (Республика Дагестан) до 48% (Москва).

Важными показателями по удовлетворению потребности в сопровождении стали сравнительные данные родителей (выборка равна 48 060 человек) по получаемой помощи их ребенком и помощи востребованной. Опрос родителей показал, что доля родителей, чьи дети нуждаются в поддержке педагога-психолога образовательной организации, ниже, чем доля родителей, чьи дети получают такую поддержку в ОО, соответственно 36% к 47% (см. рис. 1). Этот вопрос требует дополнительного обсуждения.

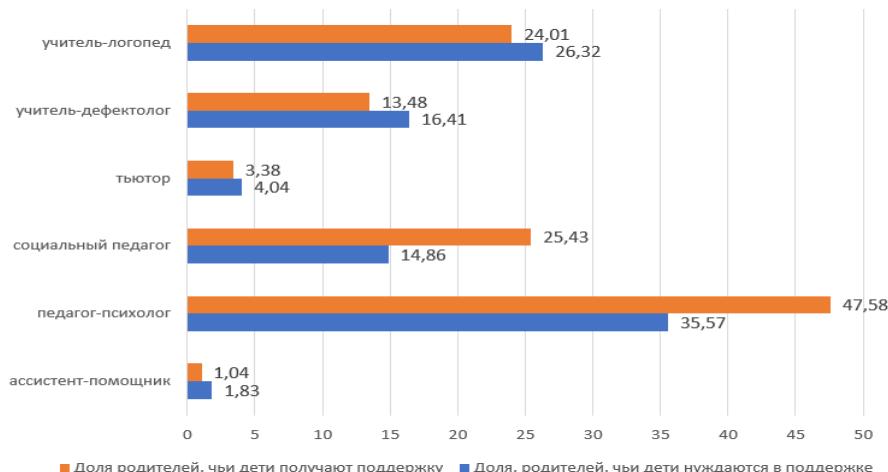


Рис. 1. Доля родителей, чьи дети нуждаются в социально-психологической поддержке, и доля родителей, чьи дети получают ее в ОО, %, n=48 060

Заключение

Образовательная среда только тогда становится инклюзивной, когда система специальных условий и психолого-педагогического сопровождения формирует участие каждого обучающегося в совместной деятельности в качестве активных субъектов, которые способны менять и преобразовывать среду в свои актуальные возможности. Л.С. Выготский полагал, что «глубоко антипедагогично правило, сообразно которому мы, в целях удобства, подбираем однородные коллективы аномальных детей. Делая это, мы идем не только против естественной тенденции в развитии таких детей, но, что гораздо более важно, мы лишаем аномального ребенка коллективного сотрудничества и общения с другими, стоящими выше него детьми, усугубляем, а не облегчаем ближайшую причину, обуславливающую недоразвитие его высших функций». Поэтому, заключает он, «чрезвычайно важно с психологической точки зрения не замыкать аномальных детей в особые группы, но возможно шире практиковать их общение с остальными детьми» [5]. Этот методологический наказ лежит в самом «сердце» инклюзии, в системе форм и методов ее реализации.

И последнее. Процесс инклюзии развивается в отечественном образовании уже более десяти лет. За эти годы профессиональная трансформация наших возможностей и технологических ресурсов дала ответы на многие сложные вопросы инклюзивной образовательной практики. Педагогическое сообщество приняло этот вызов и, пройдя сложный путь отторжения, обсуждения и сомнения, поверило в развивающие возможности совместного обучения. На этом этапе педагогу нужен профессиональный партнер, специалист, хорошо знающий процессы развития и владеющий анализом индивидуальных особенностей учеников. Вследствие этого вопросы профессиональной позиции педагога-психолога в развитии инклюзивной образовательной среды становятся предельно актуальными. Размышляя об этой задаче, вспоминается мысль профессора В.Т. Кудрявцева: «Психолог как личность, уверенная в своих профессиональных силах, начинается с безусловного самопринятия. В ином случае он едва ли сможет быть полезным людям» [7]. Инклюзивный потенциал образовательной среды наших школ во многом зависит от профессиональных сил педагогов-психологов, от их профессиональной уверенности и включенности в сложные вопросы образовательной практики, от принятия своей роли в развитии включающего образования.

Литература

1. Алехина С.В. Включение педагога-психолога в инклюзивное образование // Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: Сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / Гл. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2017. С. 276–282.
2. Алехина С.В. Инклюзивное образование и психологическая готовность учителя // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 4 (22). С. 117–127.
3. Алехина С.В. Психолого-педагогические исследования инклюзивного образования в практике подготовки магистрантов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 3. С. 70–78. doi:10.17759/pse.2015200308
4. Алехина С.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю. Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 69–84. doi:10.17759/pse.2022270506
5. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 5: Основы дефектологии (Дефект и компенсация). М.: Педагогика, 1983. 369 с.
6. Инденбаум Е.Л. Психосоциальное развитие подростков с легкими формами интеллектуальной недостаточности: Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 2011. 21 с.
7. Кудрявцев В.Т. Профессиональная и личностная позиция психолога: сапожник в сапогах [Электронный ресурс] // Сайт Владимира Кудрявцева. URL: <https://tovievich.ru/book/duh/5625-professionalnaya-i-lichnostnaya-pozitsiya-psihologa-sapozhnik-v-sapogah.html> (дата обращения: 10.01.2023).
8. Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инва-

- лидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) (утв. Правительством РФ 22.12.2021 № 14068п-П8) [Электронный ресурс] // Судебные и нормативные акты РФ. URL: <https://sudact.ru/law/mezhvedomstvennyi-kompleksnyi-plan-meropriiatii-po-razvitiu-inkluzivnogo/> (дата обращения: 21.01.2024).
9. Письмо Минпросвещения России от 30.05.2022 № ДГ-1349/07 «О направлении Концепции и плана» (вместе с «Концепцией развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 года», «Планом мероприятий на 2022 - 2025 годы по реализации Концепции развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 года») [Электронный ресурс] // Судебные и нормативные акты РФ. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-30052022-n-dg-134907-o-napravlenii> (дата обращения: 21.01.2024).
10. Приказ Министерства просвещения РФ от 22 марта 2021 г. № 115 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по основным общеобразовательным программам - образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования» [Elektronnyi resurs] // Гарант.ру. Информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400563548/> (дата обращения: 21.01.2024).
11. Приказ Министерства просвещения РФ от 24 ноября 2022 г. № 1023 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы начального общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс] // Гарант.ру. Информационно-правовой портал. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406486955/> (дата обращения: 21.01.2024).
12. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”» [Электронный ресурс] // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (дата обращения: 21.01.2024).
13. Рубцов В.В. Социальная и образовательная инклюзия детей с особыми потребностями: подход научной школы Л.С. Выготского // Психическое здоровье человека XXI века. Сборник научных статей по материалам Конгресса «Психическое здоровье человека XXI века». М.: Городец, 2016. С. 74–77.
14. Рубцов В.В., Алехина С.В., Хаустов А.В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 1–14. doi:10.17759/psyedu.2019110301
15. Создание и апробация модели психолого-педагогического сопровождения инклюзивной практики: Методическое пособие / Под общ. ред. С.В. Алехиной, М.М. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 156 с.
16. Юдина Т.А., Алехина С.В. Ключевая категория анализа отношений в инклюзивных классах [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2018. Том 7. № 1. С. 71–77. doi:10.17759/jmfp.2018070108
17. Palicosta P., Blandford S. Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures // Support for Learning. 2010. Vol. 25(4). P. 179–186. doi:10.1111/j.1467-9604.2010.01464.x

References

1. Alekhina S.V. Vkljuchenie pedagoga-psikhologa v inklyuzivnoe obrazovanie [Inclusion of the teacher-psychologist in inclusive education]. In Alekhina S.V. (Ed.). *Inkluzivnoe obrazovanie: preemstvennost' inklyuzivnoi kul'tury i praktiki: Sbornik materialov IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii*. Moscow: MGPPU Publ., 2017, pp. 276–282. (In Russ.).
2. Alekhina S.V. Inklyuzivnoe obrazovanie i psikhologicheskaya gotovnost' uchitelya [Inclusive education and psychological availability of the teacher]. *Vestnik MGPU. Seriya: Pedagogika i psichologiya = MCU Journal of Pedagogy and Psychology*, 2012, no. 4 (22), pp. 117–127. (In Russ.).

3. Alekhina S.V. Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya inklyuzivnogo obrazovaniya v praktike podgotovki magistrantov [Psycho-pedagogical Research of Inclusive Education in the Undergraduates Training] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20, no. 3, pp. 70–78. doi:10.17759/pse.2015200308 (In Russ.).
4. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Podkhod k modelirovaniyu inklyuzivnoi sredy obrazovatel'noi organizatsii [Approach to Modeling Inclusive Environment in Educational Organization] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 69–84. doi:10.17759/pse.2022270506 (In Russ.).
5. Vygotsky L.S. Sobranie soчинений: В 6 т. Т. 5: Основы дефектологии (Дефект и компенсация). Moscow: Pedagogika, 1983. 369 p. (In Russ.).
6. Indenbaum E.L. Psikhosotsial'noe razvitiye podrostkov s legkimi formami intellektual'noi nedostatochnosti: Avtoref. diss. dokt. psikhol. nauk. Moscow, 2011. 21 p. (In Russ.).
7. Kudryavtsev V.T. Professional'naya i lichnostnaya pozitsiya psikhologa: sapozhnik v sapogakh [Elektronnyi resurs]. Sait Vladimira Kudryavtseva. URL: <https://tovievich.ru/book/duh/5625-professionalnaya-i-lichnostnaya-pozitsiya-psihologa-sapozhnik-v-sapogah.html> (Accessed 10.01.2023). (In Russ.).
8. Mezhvedomstvennyi kompleksnyi plan meropriyati po razvitiyu inklyuzivnogo obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya, detskogo otdykh, sozdaniyu spetsial'nykh uslovi dlya obuchayushchikhsya s invalidnost'yu, s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya na dolgosrochnyi period (do 2030 goda) (utv. Pravitel'stvom RF 22.12.2021 No. 14068p-P8) [Elektronnyi resurs]. *Sudebnye i normativnye akty RF*. URL: <https://sudact.ru/law/mezhvedomstvennyi-kompleksnyi-plan-meropriyati-po-razvitiu-inklyuzivnogo/> (Accessed 21.01.2024). (In Russ.).
9. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 30.05.2022 No. DG-1349/07 "O napravlenii Kontseptsii i plana" (vmeste s "Kontseptsiei razvitiya psikhologicheskoi sluzhby v sisteme obshchego obrazovaniya i srednego professional'nogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda", "Planom meropriyati na 2022 - 2025 gody po realizatsii Kontseptsii razvitiya psikhologicheskoi sluzhby v sisteme obshchego obrazovaniya i srednego professional'nogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda") [Elektronnyi resurs]. *Sudebnye i normativnye akty RF*. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minprosveshchenija-rossii-ot-30052022-n-dg-134907-o-napravlenii/> (Accessed 21.01.2024). (In Russ.).
10. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 22 marta 2021 g. No. 115 "Ob utverzhdenii Poryadka organizatsii i osushchestvleniya obrazovatel'noi deyatel'nosti po osnovnym obshchecobrazovatel'nym programmam - obrazovatel'nym programmam nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego i srednego obshchego obrazovaniya" [Elektronnyi resurs]. Garant.ru. Informatsionno-pravovoi portal. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/400563548/> (Accessed 21.01.2024). (In Russ.).
11. Prikaz Ministerstva prosveshcheniya RF ot 24 noyabrya 2022 g. No. 1023 "Ob utverzhdenii federal'noi adaptirovannoj obrazovatel'noi programmy nachal'nogo obshchego obrazovaniya dlya obuchayushchikhsya s ogranicennymi vozmozhnostyami zdorov'ya" [Elektronnyi resurs]. Garant.ru. Informatsionno-pravovoi portal. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406486955/> (Accessed 21.01.2024). (In Russ.).
12. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity RF ot 24 iyulya 2015 g. No. 514n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)" [Elektronnyi resurs]. Garant. URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (Accessed 21.01.2024). (In Russ.).
13. Rubtsov V.V. Sotsial'naya i obrazovatel'naya inklyuziya detei s osobymi potrebnostyami: podkhod nauchnoi shkoly L.S. Vygotskogo [Social and educational inclusion of children with special needs: approach of L.S. Vygotsky school]. *Psikhicheskoe zdorov'e cheloveka XXI veka. Sbornik nauchnykh statei po materialam Kongressa "Psikhicheskoe zdorov'e cheloveka XXI veka" = Mental Health: Meeting the Needs of the XXI Century. Collection of scientific papers, on materials of the Congress on Mental Health: Meeting the Needs of the XXI Century*. Moscow: Gorodets, 2016, pp. 74–77. (In Russ.).
14. Rubtsov V.V., Alekhina S.V., Khaustov A.V. Nepreryvnost' inklyuzivnogo obrazovaniya i psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya lits s osobymi obrazovatel'nyimi potrebnostyami [Continuity of Inclusive Education and Psychological and Pedagogical Support for Persons with Special Educational Needs] [Elektronnyi resurs]. Garant.ru. Informatsionno-pravovoi portal. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/406486955/> (Accessed 21.01.2024). (In Russ.).

- ektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 1–14. doi:10.17759/psyedu.2019110301 (In Russ.).
15. Alekhinai S.V., Semago M.M. (Eds.). *Sozdanie i aprobatsiya modeli psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya inklyuzivnoi praktiki: Metodicheskoe posobie*. Moscow: MGPPU, 2012. 156 p. (In Russ.).
16. Yudina T.A., Alekhina S.V. *Klyuchevaya kategorija analiza otnoshenii v inklyuzivnykh klassakh* [Key category of analysing relationships in inclusive classrooms] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2018. Vol. 7, no. 1, pp. 71–77. doi:10.17759/jmfp.2018070108 (In Russ.).
17. Palio Costa P., Blandford S. Inclusion in school: a policy, ideology or lived experience? Similar findings in diverse school cultures. *Support for Learning*, 2010. Vol. 25, no. 4, pp. 179–186. doi:10.1111/j.1467-9604.2010.01464.x

Информация об авторах

Алехина Светлана Владимировна

кандидат психологических наук, директор, Федеральный центр по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Information about the authors

Svetlana V. Alekhina

PhD in Psychology, Director, Federal Center for the Development of Inclusive General and Additional Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Получена 11.03.2024

Received 11.03.2024

Принята в печать 26.03.2024

Accepted 26.03.2024

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 объемом 1000–1200 знаков (с пробелами) на русском и английском языках.

У всех публикуемых статей должны быть пристатейные библиографические списки, а также их транслитерация (https://psyjournals.ru/homestyle_guide/formatting_rules#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://psyjournals.ru/homestyle_guide/contents).

Издательством разработан стилевой файл статьи электронного журнала (https://psyjournals.ru/homestyle_guide) для использования авторами при подготовке рукописей статей, подаваемых для публикации в сетевом журнале «Вестник практической психологии образования». Использование стилевого файла упрощает процесс оформления рукописей согласно требованиям издательства.

Подача материалов в журнал осуществляется через онлайн-ресурс «Электронная редакция» (https://psyjournals.ru/homestyle_guide/manuscript_submission_guide) на базе платформы Open Journal Systems (OJS). Данный ресурс создан для организации онлайн-сопровождения редакционной подготовки всех журналов издательства МГППУ.

В журнале плата за предпечатную подготовку и публикацию не взимается.

Секретарь редакции — С.В. Филимонова
Художественный редактор — Е.О. Пятаков
Литературный редактор — Е.О. Пятаков
Переводчик — Т.Д. Озерецкая
Верстка, корректура — А.Г. Каганер