



СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ

ВЕСТНИК

практической психологии образования

2025. Том 22. № 1

THE ONLINE JOURNAL

BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2025. Vol. 22, 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), Чausova L.K. (Россия),
Шадриков В.Д. (Россия), Ямбург Е.А. (Россия)

Секретарь
Леонова Т.С.

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», 2025

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

Alekhina 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
Leonova T.S.

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, 2025



Содержание

сетевого журнала

«Вестник практической психологии образования» № 1 / 2025

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

Персиянцева С.В., Адамович Т.В., Исматуллина В.И.

Рабочая память у школьников: эффект возраста и года обучения..... 5

Орлов В.А., Крушельницкая О.Б., Хаймовская Н.А.

Развитие социально-психологической компетентности школьного учителя 14

Мерикова М.А.

Особенности возрастных изменений академической мотивации подростков при разных формах обучения 21

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

Ульянина О. А., Тукфееева Ю. В., Семенова К.Г., Трофимова А.П.

Критерии оценки эффективности деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования 33

Задорова Ю.А.

Информационное описание и реализация программы работы с родителями детей раннего возраста «Школа взаимопонимания» (в рамках адаптационного периода детей к ДОУ) 50

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Декина Е.В., Шалагинова К.С.

Профилактика девиантного поведения посредством развития наставнической деятельности в системе «ученик — ученик» 59

Жангузинова О.Ю., Иванов М.С.

Стратегии личной безопасности у студентов педагогического вуза 75

Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере

Красноборова В.С.

Статистический анализ работы педагога-психолога в музыкальном колледже 85

Петина Д.Н.

Использование технологии модерации для организации деятельности специалистов образования муниципальных районов Забайкальского края в работе с кризисными ситуациями 95

События

Тукфееева Ю.В., Кнышева Т.П., Семенова К.Г., Курбанова В.В.

Перспективные направления психолого-педагогических практик в системе образования Российской Федерации (по итогам Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде 2022 года)..... 105

Content

the online journal

“Bulletin of Practical Psychology of Education”, 2025. Vol. 22, no. 1

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

Svetlana V. Persiyantseva, Timofey V. Adamovich, Victoria I. Ismatullina

Working memory in schoolchildren: the effect of age and school year 5

Vladimir A. Orlov, Olga B. Krushelnitskaya, Natalia A. Khaimovskaya

Development of socio-psychological competence of a school teacher 14

Marina A. Merikova

Features of age-related changes in academic motivation
of adolescents in different forms of education 21

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

Olga A. Ulyanova, Yulia V. Tukfeeva, Ksenia G. Semenova, Anastasia P. Trofimova

Criteria for evaluating the effectiveness of the psychological service
in the system of general education and secondary vocational education 33

Yulia A. Zadorova

Informational description and implementation of the program of work
with parents of young children “School of mutual understanding”
(within the framework of the adaptation period of children to preschool) 50

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Elena V. Dekina, Kseniya S. Shalaginova

Prevention of deviant behavior through the development
of mentoring activities in the «student-student» system 59

Olga Yu. Zhanguzhinova, Mikhail S. Ivanov

Personal security strategies for pedagogical university students 75

Development of Regional Psychological Support Practices in Education and Social Sphere

Varvara S. Krasnoborova

Statistical analysis of the teacher-psychologist's work at the college of music 85

Darya N. Petina

Experience of using moderation technology to organize the activities of education specialists
of the municipal districts of the Trans-Baikal Territory in dealing with the crisis situations 95

Events

Julia V. Tukfeeva, Tatiana P. Knysheva, Ksenia G. Semenova, Valentina V. Kurbanova
Promising areas of psychological and pedagogical practices in the education system
of the Russian Federation (based on the results of the all-Russian competition of the best
psychological and pedagogical programs and technologies in the educational environment 2022)..... 105

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

Рабочая память у школьников: эффект возраста и года обучения

Персиянцева С.В.

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8158-5415>, e-mail: perssvetlana@yandex.ru

Адамович Т.В.

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ),
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1571-9192>, e-mail: tadamovich11@gmail.com

Исматуллина В.И.

Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ)
г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5096-4313>, e-mail: victoria2686@gmail.com

В статье представлены результаты исследования особенностей пространственной рабочей памяти у школьников 2–11 классов. Цель исследования – выявить связь между возрастом начала обучения в школе и показателями пространственной рабочей памяти. В исследовании приняли участие 773 школьника. Для оценки индивидуальных различий пространственной рабочей памяти использовался тест Корси. Результаты показали, что объем пространственной рабочей памяти увеличивается с возрастом. Выявлена отрицательная корреляция между возрастом начала обучения в школе и уровнем пространственной рабочей памяти. Обнаружено, что развитие пространственной рабочей памяти у школьников больше зависит от образовательного опыта и условий обучения (класса), чем от возраста начала школьного образования. Класс обучения как особая образовательная среда существенно влияет на уровень развития когнитивных способностей. Полученные результаты исследования могут быть использованы для разработки методик обучения и педагогических стратегий, которые помогут лучше адаптировать процесс обучения под индивидуальные когнитивные особенности учащихся.

Ключевые слова: рабочая память, когнитивные способности, возраст начала школьного обучения, обучение

Для цитаты: Персиянцева С.В., Адамович Т.В., Исматуллина В.И. Рабочая память у школьников: эффект возраста и года обучения // Вестник практической психологии образования. 2025. Том 22. № 1. С. 5–13. DOI:10.17759/bppe.2025220101

Working memory in schoolchildren: the effect of age and school year

Svetlana V. Persiyantseva

Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8158-5415>, e-mail: perssvetlana@yandex.ru

Timofey V. Adamovich

Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1571-9192>, e-mail: tadamovich11@gmail.com

Victoria I. Ismatullina

Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5096-4313>, e-mail: victoria2686@gmail.com

The article presents the results of a study on the features of spatial working memory in students from grades 2 to 11. The aim of the study is to identify the relationship between the age of school entry and spatial working memory performance. A total of 773 students participated in the research. The Corsi Block-Tapping Test was used to assess individual differences in spatial working memory. The results showed that the capacity of spatial working memory increases with age. A negative correlation was found between the starting age of schooling and the level of spatial working memory. It was discovered that the development of spatial working memory in students depends more on educational experience and the learning environment (class) than on the age at which schooling begins. The classroom, as a unique educational environment, significantly influences the level of cognitive abilities development. The findings of the study can be used to develop teaching methods and pedagogical strategies to better adapt the learning process to the individual cognitive characteristics of students.

Keywords: working memory, cognitive abilities, age of entry into school, learning

For citation: Persiyantseva S.V., Adamovich T.V., Ismatullina V.I. Working memory in schoolchildren: the effect of age and school year. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2025. Vol. 22, no. 1, pp. 5–13. DOI:10.17759/bppe.2025220101 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

Рабочая память — это фундаментальный аспект когнитивных способностей, имеющий решающее значение для выполнения различных сложных когнитивных задач. Эти задачи включают в себя математические действия, понимание речи, чтение, обучение и другие повседневные учебные активности, в которые вовлечены школьники.

Исследования последних пяти лет показывают, что индивидуальные различия рабочей памяти относительно стабильны и тесно связаны как с общим текущим интеллектом [2; 7], так и с навыками грамотности [4]. Эти различия являются значимыми предикторами успеваемости: уча-

щиеся с высоким уровнем развития рабочей памяти, как правило, демонстрируют лучшие академические результаты, особенно в таких областях, как математика и понимание прочитанного [12].

Рабочая память играет ключевую роль в принятии решений и управлении поведением [5], позволяя учащимся разрабатывать стратегии для достижения своих образовательных целей, адаптировать методы решения проблем на основе новой информации и переключаться между задачами по мере необходимости. Такая гибкость помогает им эффективно справляться с учебными задачами и улучшать свою академическую продуктивность.

Рабочая память имеет свои ограничения. Когда когнитивные требования превышают доступный объем рабочей памяти, возникают трудности при запоминании и воспроизведении информации. Машберн и коллеги (2023) отмечают, что емкость рабочей памяти напрямую влияет на когнитивную и жизненную продуктивность. В частности, ограничения рабочей памяти могут затруднять выполнение сложных когнитивных задач, требующих удержания множественных атрибутов в ней [10].

Мадоре и Вагнер (2022) утверждают, что способность запоминать зависит от готовности к запоминанию, что подразумевает наличие определенных ресурсов и стратегий, способствующих эффективному удержанию информации. Сложность запоминания из-за ограничений емкости рабочей памяти обусловлена превышением доступных когнитивных ресурсов, а также отсутствием готовности к запоминанию. «Эффект готовности» определяется, тем насколько хорошо учащиеся могут адаптироваться и использовать свои когнитивные стратегии, что, в свою очередь, влияет на их способность запоминать [9].

Еще одним эффектом, влияющим на показатели когнитивного развития в целом и рабочей памяти, в частности, может выступать возраст начала школьного обучения. Исследования в разных странах показали значительное влияние даты рождения на когнитивные показатели: так, самые младшие дети в каждом учебном году в среднем показывают более низкие результаты, чем старшие [1]. Кайла (2017) подчеркивает, что возраст начала обучения в школе может оказывать большее влияние на результаты обучения, чем другие факторы, по некоторым причинам. Во-первых, дети старшего возраста, как правило, психологически более зрелы (с точки зрения развития) на момент поступления в школу. Во-вторых, старший возраст по сравнению со сверстниками может способствовать развитию большей уверенности в себе, что, в свою очередь, положительно сказывается на академических достижениях. Кайла отмечает, что существует положительная корреляция между уверенностью в себе и академическими успехами [8]. Третья причина заключается в том, что более старшие дети могут показывать более высокие результаты на экзаменах просто потому, что они сдают экзамены в более зрелом возрасте (эффект возраста на момент тестирования).

Бедард и Дуэй (2006) показали, что дети, которые начинают школу в более старшем возрасте, как правило, демонстрируют лучшие результаты на экзаменах в четвертом и восьмом классах в странах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) [1]. Аналогичные результаты были получены в отношении чилийских учеников первого, четвертого и восьмого классов, информация о которых была собрана Национальным советом по школьной помощи и стипендиям (JUNAEB) [11], а также среди американских учеников на основе данных лонгитюдного исследования раннего детства — класс детского сада (ECLS-K), результаты которого были получены при поступлении в детский сад и по окончании двух лет обучения в школе [3]. В то же время сведения общенационального опроса учащихся младших классов Китайской образовательной панели (CEPS) не показали положительной связи между возрастом начала школьного обучения и результатами тестов по различным дисциплинам. Кроме того, Фредриксон и Окерт (2013) установили, что возраст начала обучения в школе, как правило, мало влияет на уровень образования и заработок [6]. Таким образом, результаты по этой теме остаются спорными.

Методы

Основными задачами эмпирического исследования были изучение особенностей пространственной рабочей памяти у школьников 2–11-х классов, а также оценка наличия связи между возрастом начала обучения в школе и показателями рабочей памяти у школьников. Дополнительной задачей стало рассмотрение класса обучения как уникального средового фактора, который также может вносить вклад в показатели пространственной рабочей памяти у школьников.

Выборку исследования составили 773 учащихся (47% девочек/девушек) российских государственных общеобразовательных школ в возрасте от 8 до 18 лет ($M = 11,98$ года; $SD = 2,46$). Все участники обучались в универсальных классах без углубленного изучения отдельных предметов или предметных областей, предусмотренных образовательной программой школы. Тестирование проводилось онлайн в компьютерных классах. Участие было анонимным, идентификационные номера использовались вместо имен. Родители подписали письменное согласие на участие детей. Вознаграждение за участие в исследовании не предоставлялось.

Для оценки общего интеллектуального уровня и единобразия выборки исследования использовался тест «Стандартные прогрессивные матрицы Равена», состоящий из 60 заданий, сгруппированных в 5 серий. За каждый правильный ответ присуждался 1 балл, итоговый балл был суммой всех правильных ответов. Для оценки показателей пространственной рабочей памяти применялся тест Корси. На экране участникам показывали 9 квадратов, которые они должны были воспроизвести в порядке, заданном системой. Тест состоял из 12 последовательностей длиной от 4 до 9 квадратов, каждая из которых демонстрировалась дважды. Два подряд неправильных ответа завершали тест. Рассчитывались две переменные: объем рабочей памяти (максимальное количество правильно воспроизведенных квадратов) и общий балл рабочей памяти (сумма правильно воспроизведенных квадратов во всех последовательностях).

Российская система образования считает оптимальным началом обучения семилетний возраст, но законодательство не запрещает начинать обучение в 6 или 8 лет. Таким образом, в каждом учебном году классы могут быть неоднородны по возрасту учащихся. Для оценки влияния возраста начала обучения в школе использовалась формула: возраст начала обучения в школе = возраст на момент тестирования – продолжительность обучения в школе.

Для проверки вариабельности возраста поступления в школу среди нашей выборки мы описали распределение респондентов по возрасту начала обучения в школе. В результате выборка включала 275 учеников, начавших обучение в возрасте 6 лет, 383 учеников, начавших обучение в 7 лет, и 109 учеников, начавших обучение в 8 лет.

Для анализа данных мы использовали R, версия 3.4.0. Для оценки взаимосвязей между переменными использовался коэффициент корреляции Спирмена с корректировкой значений « r_s » по методу Холма. Для регрессионного анализа были построены отдельные линейные модели для каждой переменной: объема пространственной рабочей памяти и общего балла по тесту Равена, при этом в качестве предикторов рассматривались класс и возраст начала школьного обучения отдельно.

Результаты

Первоначально выборка исследования была оценена по общему уровню интеллектуальных способностей с помощью «Стандартных прогрессивных матриц Равена». В ходе оценки было подтверждено единобразие выборки для последующего анализа. Далее были подсчитаны описательные статистики для объема и общего количества баллов по пространственной рабочей памяти теста Корси для всей выборки. Средние значения и стандартные отклонения представлены в табл. 1.

**Табл. 1. Описательная статистика показателей теста Корси
школьников со второго по одиннадцатый классы**

Класс	N	Объем пространственной рабочей памяти M(SD)	Общий балл пространственной рабочей памяти M(SD)
2	89	4,28 (1,36)	15,44 (10,42)
3	120	4,70 (1,32)	19,36 (10,80)
4	86	5,21 (1,24)	24,65 (12,66)
5	93	5,31 (1,32)	25,54 (12,52)
6	86	5,59 (0,96)	28,23 (10,96)
7	61	5,97 (1,20)	33,26 (13,68)
8	92	6,08 (0,96)	35,03 (12,19)
9	54	5,74 (1,01)	29,98 (12,57)
10	39	5,79 (1,03)	31,26 (13,11)
11	40	6,45 (1,15)	40,15 (15,47)

Как видно из табл. 1, показатели объема пространственной рабочей памяти и общего балла по тесту Корси увеличиваются по мере продвижения учащихся по классам, начиная со 2-го и до 11-го класса.

Для изучения взаимосвязи между возрастом учащегося, классом обучения, возрастом начала обучения в школе и показателями пространственной рабочей памяти был проведен корреляционный анализ (табл. 2).

**Табл. 2. Взаимосвязь между возрастом, классом,
возрастом начала обучения и показателями рабочей памяти**

Показатели	Объем пространственной рабочей памяти
Возраст	,44***
Класс обучения	,45***
Возраст начала обучения в школе	-,19***

Примечание: *** p < 0,001.

Выявлены положительные корреляции между возрастом и объемом пространственной рабочей памяти. Также обнаружены значительные положительные корреляции между классом и объемом пространственной рабочей памяти (табл. 2). Возраст начала обучения в школе показал умеренную отрицательную корреляцию с объемом пространственной рабочей памяти, что свидетельствует о снижении показателя при более позднем начале обучения. Корреляция между клас-

сом и показателем рабочей памяти оказалась выше, чем корреляция с возрастом, что может свидетельствовать о том, что класс является более точным предиктором когнитивных тестов в целом, чем возраст учащегося.

Далее был проведен регрессионный анализ для оценки вклада класса, в котором обучается школьник и его возраста начала обучения в школе, на показатели пространственной рабочей памяти. Поскольку класс обучения сильнее коррелировал с возрастом ($0,98; p < 0,001$), класс был выбран в качестве переменной для регрессивного анализа — как показатель, который отражает вовлеченность ученика в группу с определенной образовательной средой. Так как между возрастом начала обучения в школе и классом обучения наблюдалась умеренная отрицательная корреляция ($-0,44; p < 0,001$), многомерная регрессия была исключена, и каждый предиктор анализировался отдельно. В анализе был использован показатель объема пространственной рабочей памяти как переменная, отражающая общую способность рабочей памяти. Данные регрессионного анализа представлены в табл. 3.

Табл. 3. Регрессионный анализ

Объем ПРП		Оценка коэффициента (Estimate)	F-статистика F (1,770)	Коэффициент детерминации R ² (Adjusted)
	Класс обучения	,21***	175,2***	,186 (,187)
	Возраст начала обучения в школе	-,03***	35,74***	,045 (,043)

Примечание: *** $p < 0,001$; ПРП — пространственная рабочая память

Возраст начала обучения в школе и класс являются значимыми предикторами объема пространственной рабочей памяти, при этом класс обучения оказался более сильным предиктором. При сравнении объема пространственной рабочей памяти с классом обучения и возрастом начала обучения в школе были получены значения $R^2 = 0,186$ и $R^2 = 0,045$ соответственно (табл. 3). Это свидетельствует о том, что класс обучения как уникальный средовой фактор (образовательная среда) вносит больший вклад в развитие пространственной рабочей памяти, чем возраст. Класс обучения отражает уровень учебных требований и нагрузки, что может способствовать повышению эффективности пространственной рабочей памяти.

Результаты регрессионного анализа позволили выявить следующие закономерности. Во-первых, наблюдается рост показателя пространственной рабочей памяти с увеличением возраста. Во-вторых, можно выделить группы классов, схожие по уровню пространственной рабочей памяти: это учащиеся со 2-го по 4-й класс и с 8-го по 10-й класс. В средней школе (5–7 классы) такая тенденция не прослеживается, что, вероятно, связано с более интенсивным ростом когнитивных способностей в старшем школьном возрасте.

Высокая корреляция между возрастом и классом ($r = 0,98, p < 0,001$) указывает на сильную линейную взаимосвязь между этими показателями. Однако анализ также выявил значительные нелинейности в когнитивном развитии детей. Так, ученики с высокими показателями рабочей памяти могут обучаться в младших классах, и наоборот — дети младшего возраста могут учиться в старших классах. Это создает определенные сложности при оценке когнитивных способностей, так как распределение по классам чаще основано на возрасте, а не на реальных когнитивных способностях учащихся. Такая ситуация может привести к тому, что дети окажутся в классе с учениками, которые интеллектуально слабее или сильнее их, то есть чьи когнитивные способности значительно отличаются, что может отрицательно сказаться на когнитивном развитии учащихся.

Заключение

Анализ различных подходов к исследованию рабочей памяти позволил прийти к выводу, что она не является статичной, это гибкая и адаптивная система, которая меняется в соответствии с требованиями задач и образовательным контекстом.

Согласно полученным результатам эмпирического исследования можно отметить, что показатели пространственной рабочей памяти улучшаются с возрастом. При анализе распределения данных о пространственной рабочей памяти среди учащихся различных классов в зависимости от возраста обнаружено, что ученики старшего возраста с лучшими результатами могут учиться в младших классах и наоборот. Возраст начала обучения в школе показал умеренную отрицательную корреляцию с объемом пространственной рабочей памяти, что свидетельствует о снижении показателя при более позднем начале обучения. Класс обучения как особая образовательная среда может существенно влиять на уровень развития пространственной рабочей памяти.

При оценке когнитивных способностей ключевым фактором является «эффект возрастной позиции», который учитывает не только биологический возраст ученика, но и его знания, умения и навыки в рамках определенного класса и конкретной учебной среды.

Результаты исследования предлагают практические рекомендации для учителей и специалистов в области образования и воспитания учащихся. При разработке учебных программ следует учитывать как возрастные, так и образовательные факторы.

Педагогам важно обращать внимание на образовательный уровень учащегося, который более точно отражает когнитивное развитие ребенка, чем биологический возраст. Включение в учебные программы упражнений для тренировки рабочей и пространственной рабочей памяти, а также стратегий, направленных на развитие когнитивной гибкости, может способствовать улучшению успеваемости и общему когнитивному росту учащихся.

Полученные результаты исследования могут быть полезны для учителей разных уровней образования. Так, учителя начальных классов могут включать в уроки игровые упражнения, направленные на развитие пространственного мышления (например, задачи на визуальное запоминание, работу с узорами и фигурами). Учителя основного общего и среднего общего образования, учитывая индивидуальные различия в развитии рабочей и пространственной рабочей памяти, могут адаптировать задания в зависимости от когнитивных возможностей учащихся и включать в учебный процесс практические упражнения на работу с пространственной информацией, например, ориентирование по картам, построение моделей, работу с чертежами. Они также могут применять учебные задания, способствующие развитию рабочей памяти, такие как воспроизведение последовательностей, поиск закономерностей, решение головоломок, а также методы структурирования информации, включая ментальные карты, ассоциативные схемы и метод локусов. Кроме того, эффективным инструментом могут стать динамические и интерактивные форматы, например, командные квесты с применением цифровых образовательных ресурсов. Такие квесты могут включать задания, направленные на развитие рабочей и пространственной рабочей памяти, например, ориентирование в виртуальном пространстве, восстановление последовательности событий на интерактивной карте, запоминание расположения объектов в цифровой среде или выполнение многоэтапных логических задач с пространственными элементами.

Использование данных подходов может не только повысить успеваемость учащихся, но и способствовать формированию их когнитивной гибкости и способности к адаптации в учебном процессе.

Литература

1. Bedard K., Dhuey E. The persistence of early childhood maturity: International evidence of long-run age effects // The Quarterly Journal of Economics. 2006. Vol. 121(4). P. 1437–1472. doi:10.1162/qjec.121.4.1437

2. *Dai N.* The Role of Working memory on fluid intelligence // *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*. 2021. Vol. 1(1). P. 123–127. doi:10.54254/lnepl.iceipi.2021181
3. *Datar A.* Does delaying kindergarten entrance give children a head start? // *Economics of Education Review*. 2006. Vol. 25(1). P. 43–62. doi:10.1016/j.econedurev.2004.10.004
4. *Fenellós C.B., Gil A.V., Naranjo M.P.* Working memory and reading comprehension in young people with intellectual disabilities // *Observatory for Research and Innovation in Social Sciences: European Proceedings of Social and Behavioral Sciences* / C. Salavera, P. Teruel, J.L. Antoñanzas (Eds.). Vol. 84. London: European Publisher, 2020. P. 129–135. doi:10.15405/epsbs.2020.05.15
5. *Forsberg A., Blume C. L., Cowan N.* The development of metacognitive accuracy in working memory across childhood // *Developmental Psychology*. 2021. Vol. 57(8). P. 1297–1317. doi:10.1037/dev0001213
6. *Fredriksson P., Öckert B.* Life-cycle effects of age at school start // *The Economic Journal*. 2013. Vol. 124(579). P. 977–1004. doi:10.1111/ecoij.12047
7. *Gray S.I., Levy R., Alt M., Hogan T.P., Cowan N.* Working memory predicts new word learning over and above existing vocabulary and nonverbal IQ // *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2022. Vol. 65(3). P. 1044–1069. doi:10.1044/2021_JSLHR-21-00397
8. *Kaila M.* The Effects of Relative School Starting Age on Educational Outcomes in Finland // *VATT Institute for Economic Research Working Papers* 84. 2017. doi:10.2139/ssrn.2960074
9. *Madore K.P., Wagner A.D.* Readiness to remember: predicting variability in episodic memory // *Trends in Cognitive Sciences*. 2022. Vol. 26(8). P. 707–723. doi:10.1016/j.tics.2022.05.006
10. *Mashburn C.A., Burgoyne A.P., Engle R.W.* Working memory, intelligence, and life success // *Memory in Science for Society* / R.H. Logie et al. (Eds.). Oxford: Oxford University Press, 2023. P. 149–184. doi:10.1093/oso/9780192849069.003.0007
11. *McEwan P.J., Shapiro J.S.* The benefits of delayed primary school enrollment: Discontinuity estimates using exact birth dates // *Journal of Human Resources*. 2008. Vol. 43(1). P. 1–29. doi:10.2307/40057337
12. *Stefanelli S., Alloway T.P.* Mathematical skills and working memory profile of children with borderline intellectual functioning // *Journal of Intellectual Disabilities*. 2020. Vol. 24(3). P. 358–366. doi:10.1177/1744629518821251

References

1. Bedard K., Dhuey E. The persistence of early childhood maturity: International evidence of long-run age effects. *The Quarterly Journal of Economics*, 2006. Vol. 121, no. 4, pp. 1437–1472. doi:10.1162/qjec.121.4.1437
2. *Dai N.* The Role of Working memory on fluid intelligence. *Lecture Notes in Education Psychology and Public Media*, 2021. Vol. 1, no. 1, pp. 123–127. doi:10.54254/lnepl.iceipi.2021181
3. *Datar A.* Does delaying kindergarten entrance give children a head start? *Economics of Education Review*, 2006. Vol. 25, no. 1, pp. 43–62. doi:10.1016/j.econedurev.2004.10.004
4. *Fenellós C.B., Gil A.V., Naranjo M.P.* Working memory and reading comprehension in young people with intellectual disabilities. In Salavera C., Teruel P., Antoñanzas J.L. (Eds.). *Observatory for Research and Innovation in Social Sciences: European Proceedings of Social and Behavioral Sciences*. Vol. 84. London: European Publisher, 2020, pp. 129–135. doi:10.15405/epsbs.2020.05.15
5. *Forsberg A., Blume C. L., Cowan N.* The development of metacognitive accuracy in working memory across childhood. *Developmental Psychology*, 2021. Vol. 57, no. 8, pp. 1297–1317. doi:10.1037/dev0001213
6. *Fredriksson P., Öckert B.* Life-cycle effects of age at school start. *The Economic Journal*, 2013. Vol. 124, no. 579, pp. 977–1004. doi:10.1111/ecoij.12047
7. *Gray S.I., Levy R., Alt M., Hogan T.P., Cowan N.* Working memory predicts new word learning over and above existing vocabulary and nonverbal IQ. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 2022. Vol. 65, no. 3, pp. 1044–1069. doi:10.1044/2021_JSLHR-21-00397
8. *Kaila M.* The Effects of Relative School Starting Age on Educational Outcomes in Finland. *VATT Institute for Economic Research Working Papers* 84. 2017. doi:10.2139/ssrn.2960074

9. Madore K.P., Wagner A.D. Readiness to remember: predicting variability in episodic memory. *Trends in Cognitive Sciences*, 2022. Vol. 26, no. 8, pp. 707–723. doi:10.1016/j.tics.2022.05.006
10. Mashburn C.A., Burgoyne A.P., Engle R.W. Working memory, intelligence, and life success. In Logie R.H. et al. (Eds.). *Memory in Science for Society*. Oxford: Oxford University Press, 2023, pp. 149–184. doi:10.1093/oso/9780192849069.003.0007
11. McEwan P.J., Shapiro J.S. The benefits of delayed primary school enrollment: Discontinuity estimates using exact birth dates. *Journal of Human Resources*, 2008. Vol. 43, no. 1, pp. 1–29. doi:10.2307/40057337
12. Stefanelli S., Alloway T.P. Mathematical skills and working memory profile of children with borderline intellectual functioning. *Journal of Intellectual Disabilities*, 2020. Vol. 24, no. 3, pp. 358–366. doi:10.1177/1744629518821251

Информация об авторах

Персиянцева Светлана Владимировна

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник лаборатории возрастной психогенетики, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8158-5415>, e-mail: perssvetlana@yandex.ru

Адамович Тимофей Валерьевич

младший научный сотрудник лаборатории возрастной психогенетики, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1571-9192>, e-mail: tadamovich11@gmail.com

Исматуллина Виктория Игоревна

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории возрастной психогенетики, Федеральный научный центр психологических и междисциплинарных исследований (ФГБНУ ФНЦ ПМИ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5096-4313>, e-mail: victoria2686@gmail.com

Information about the authors

Svetlana V. Persiyantseva

PhD in Psychology, Senior Research Associate, Laboratory of Age Psychogenetics, Federal Scientific Center for Psychological and Multidisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8158-5415>, e-mail: perssvetlana@yandex.ru

Timofey V. Adamovich

Junior Research Associate, Laboratory of Age Psychogenetics, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1571-9192>, e-mail: tadamovich11@gmail.com

Victoria I. Ismatullina

PhD in Psychology, Leading Research Associate, Laboratory of Age Psychogenetics, Federal Scientific Center for Psychological and Interdisciplinary Research, Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5096-4313>, e-mail: victoria2686@gmail.com

Получена 08.10.2024

Received 08.10.2024

Принята в печать 21.02.2025

Accepted 21.02.2025

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

Развитие социально-психологической компетентности школьного учителя

Орлов В.А.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4708-4312>, e-mail: vladimirorlov@bk.ru

Крушельницкая О.Б.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0762-6925>, e-mail: social2003@mail.ru

Хаймовская Н.А.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0743-3995>, e-mail: tatisheva@yandex.ru

Статья посвящена проблеме повышения компетентности школьного учителя в сфере профилактики и преодоления сложных ситуаций педагогического взаимодействия. На основе теоретического анализа подходов к развитию компетентности и результатов фокус-группового исследования типичных сложных ситуаций педагогического взаимодействия с участием школьных администраторов, учителей и педагогов-психологов, представлена структура компетентности учителя как совокупности его профессионально-предметных и профессионально-личностных качеств. Описана разработанная на основе кейс-метода психологическая технология развития профессионально-личностных компетенций учителя по конструктивному взаимодействию с участниками образовательного процесса в целях совершенствования учебно-воспитательной деятельности. Эффективность технологии подтверждена результатами ее апробации в ходе семинарско-тренинговой программы повышения квалификации школьных педагогических работников. Для оценки результатов освоения технологии использовался метод экспертизы оценок.

Ключевые слова: учитель, ученик, участники образовательного процесса, профессиональные компетенции, социально-психологическая компетентность, кейс-метод, сложная ситуация педагогического взаимодействия

Финансирование: исследование выполнено в рамках проекта МГППУ «Разработка психологических тренингов для учителей по выработке средств профилактики и разрешения сложных ситуаций педагогического взаимодействия на основе кейс-метода».

Для цитаты: Орлов В.А., Крущельницкая О.Б., Хаймовская Н.А. Развитие социально-психологической компетентности школьного учителя // Вестник практической психологии образования. 2025. Том 22. № 1. С. 14–20. DOI:10.17759/bppe.2025220102

Development of socio-psychological competence of a school teacher

Vladimir A. Orlov

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4708-4312>, e-mail: vladimirorlov@bk.ru

Olga B. Krushelnitskaya

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0762-6925>, e-mail: social2003@mail.ru

Natalia A. Khaimovskaya

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0743-3995>, e-mail: tatisheva@yandex.ru

The article is devoted to the problem of increasing the competence of a school teacher in the field of prevention and overcoming difficult situations of pedagogical interaction. Based on a theoretical analysis of approaches to the development of competence and the results of a focus group study of typical complex situations of pedagogical interaction with the participation of school administrators, teachers and educational psychologists, the structure of a teacher's competence is presented as a set of his professional-subject and professional-personal qualities. The psychological technology developed on the basis of the case method for the development of professional and personal competencies of a teacher in constructive interaction with participants in the school educational process in order to improve teaching and educational activities is described. The effectiveness of the technology is confirmed by the results of its testing during a seminar and training program for advanced training of school teaching staff. To assess the results of technology development, the method of expert assessments was used.

Keywords: teacher, student, participants in the educational process, professional competencies, socio-psychological competence, case method, complex situation of pedagogical interaction

Funding: the study was carried out within the framework of the project of the Moscow State University of Psychology and Education "Development of psychological trainings for teachers to develop means of prevention and resolution of difficult situations of pedagogical interaction based on the case method".

For citation: Orlov V.A., Krushelnitskaya O.B., Khaimovskaya N.A. Development of socio-psychological competence of a school teacher. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2025. Vol. 22, no. 1, pp. 14–20. DOI:10.17759/bppe.2025220102 (In Russ., abstr. in Engl.).

Важным показателем профессионализма учителя является его умение предупреждать и разрешать конфликтные ситуации педагогического взаимодействия. Исследователи выделяют такие проявления конфликтологической некомпетентности в работе молодых учителей, как неучет возрастных психологических особенностей школьников, непонимание их психического состояния, недостаточная эмоциональная саморегуляция, неумение работать с провокативным поведением детей и т. д. [1; 2; 4; 5; 6; 7; 9]. Рассматриваются когнитивные, эмоциональные и практические навыки в структуре компетентности педагога [10; 11; 14; 15], а также подходы к развитию его компетенций [2; 8; 12; 13].

Мы предлагаем рассматривать профессиональную компетентность школьного учителя как совокупность его **профессионально-предметной и профессионально-личностной компетентности** (рис. 1). Именно вторая категория компетенций непосредственно связана с профилактикой и управлением сложными ситуациями педагогического взаимодействия.

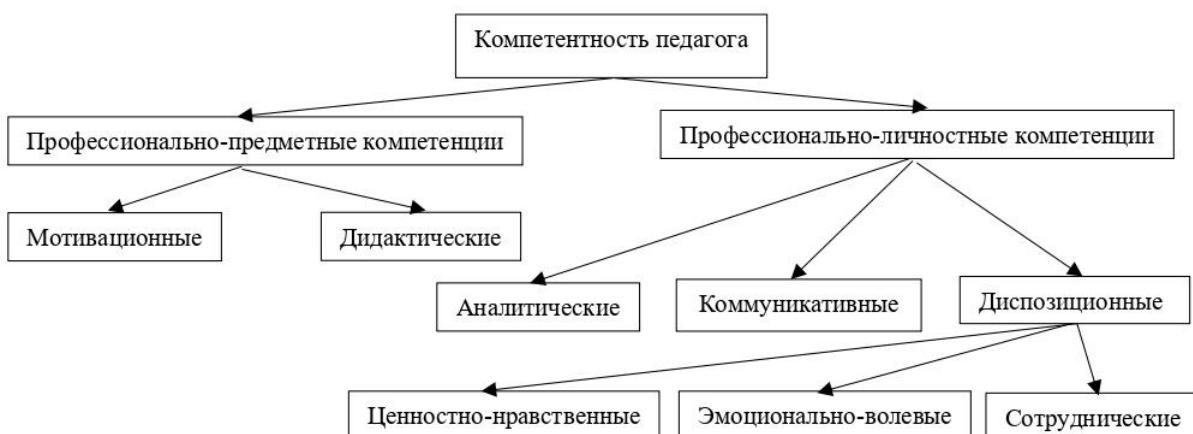


Рис. 1. Структура профессиональной компетентности школьного учителя

Наш подход основан на понимании конфликта как следствия противоречий между интересами, потребностями, ценностями участников образовательного процесса [8]. Эти противоречия имеют причины субъективные (связанные преимущественно с личностными особенностями участников образовательного процесса, поэтому при достаточной компетентности их можно преодолеть собственными силами) и объективные (не зависящие от самих субъектов). К субъективным причинам можно, например, отнести недостаточную предметно-профессиональную и социально-психологическую компетентность учителя.

Для выявления основных противоречий, приводящих к развитию конфликтных отношений в школьной образовательной среде, на первом этапе исследования мы провели анонимное анкетирование 536 учителей, школьников (7–10-е классы) и их родителей. Было получено более 2000 описаний трудных ситуаций.

На втором этапе с помощью фокус-групп, в которых участвовали опытные школьные администраторы, учителя и педагоги-психологи (общей численностью 96 человек), были выявлены основные причины и способы решений такого рода проблем.

На рисунке 1 показано, что основными составляющими профессиональной компетентности педагога являются его **профессионально-предметные компетенции (мотивационные и дидактические)**, необходимые для передачи знаний по учебным дисциплинам, и **профессионально-личностные (аналитические, коммуникативные и диспозиционные)**, необходимые для обеспечения эффективного педагогического взаимодействия. На развитие последней группы компетенций и была направлена разработанная нами технология обучения педагогов.

Перечисленные компетенции в разной степени проявляются в работе со сложными ситуациями педагогического взаимодействия. Поэтому технология развития профессионально-личност-

ных компетенций представляет собой семинарско-тренинговую программу, в рамках которой, помимо теоретического материала, учителя осваивают с помощью решения кейсов (актуальных сложных ситуаций педагогического общения) навыки эффективного взаимодействия с учениками и их родителями, с учебными группами, а также с коллегами по школе. Технология включает три составные части: семинарскую (обсуждение психологических оснований конструктивного взаимодействия), тренинговую (решение кейс-заданий по развитию соответствующих компетенций с последующей индивидуальной и групповой рефлексией), супервизорскую (консультирование учителей по вопросам применения полученных навыков в реальной педагогической практике).

Апробация технологии развития социально-психологической компетентности учителя проводилась в рамках реализации в МГППУ разработанной В.А. Орловым 72-часовой программы повышения квалификации «Психологические технологии бесконфликтного общения со школьниками» (тренинг-семинар) с участием 20 педагогов средних общеобразовательных учреждений г. Москвы. Для оценки ее результативности, помимо тестирования у слушателей исходного и достигнутого уровней знания теоретического материала, использовались разработанные нами кейс-задания. Результаты их выполнения оценивались методом независимых экспертов по 10-балльной шкале по следующим критериям:

- использование психолого-педагогических знаний для анализа ситуации;
- описание факторов, учет которых поможет конструктивному решению проблемы (возрастные, социальные, психологические, профессиональные, иные характеристики участников взаимодействия; их интересы и потребности, ожидания и т. д.);
- глубина и оригинальность суждений;
- учет интересов и потребностей участников взаимодействия для выбора конструктивного способа решения проблемы;
- оценка предполагаемой степени удовлетворенности участников ситуации результатом ее разрешения [8].

В итоге рассчитывалось среднее арифметическое экспертных оценок. В качестве экспертов выступили 5 опытных специалистов: 2 классных руководителя и 3 школьных психолога, имеющие стаж профессиональной деятельности более 10 лет.

В результате освоения учителями технологии развития профессионально-личностных компетенций учителя, необходимых для конструктивного взаимодействия в сложных ситуациях педагогического взаимодействия, количество удовлетворительно (то есть на оценку 45 и более баллов) выполненных кейс-заданий низкого уровня сложности возросло с 40% до 95%, среднего уровня сложности — с 20% до 80%, а высокого уровня сложности — с 10% до 75%. Тестирование теоретических знаний слушателей курса повышения квалификации также показало высокую результативность в понимании психологических личностных и групповых характеристик участников образовательного процесса.

Таким образом, в результате реализации программы повышения квалификации подтверждено, что разработанная на основе фокус-группового исследования и кейс-метода причин и путей решения сложных ситуаций педагогического взаимодействия технология способствует развитию профессионально важных личностных компетенций, обеспечивающих социально-психологическую компетентность школьного учителя.

Литература

1. Анцупов А.Я. Профилактика конфликтов в школьном коллективе: Учебное пособие. М.: КноРус, 2022. 216 с.
2. Громыко Ю.В., Рубцов В.В., Марголис А.А. Школа как экосистема развивающихся детско-взрослых сообществ: деятельностный подход к проектированию школы будущего [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 57–67. doi:10.17759/chp.2020160106

3. Кочетков Н.В., Маринова Т.Ю., Орлов В.А., Расходчикова М.Н., Хаймовская Н.А. Актуальные зарубежные исследования профессионального выгорания у учителей [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2023. Том 12. № 2. С. 43–52. doi:10.17759/jmfp.2023120204
4. Компл Т.В., Крушельницкая О.Б., Орлов В.А. Взаимодействие психолога с субъектами образовательного процесса в школах США [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2018. Том 9. № 2. С. 165–178. doi: 10.17759/sps.2018090211
5. Крушельницкая О.Б., Орлов В.А. Социально-психологические проблемы управления конфликтом: Учебное пособие. М.: Смысл, 2007. 168 с.
6. Леонов Н.И. Конфликтологическая компетентность педагога [Электронный ресурс] // Психология образования в XXI веке: теория и практика: Материалы Международной научно-практической конференции (14–16 сентября 2011 г.). Волгоград: Перемена, 2011. С. 425-428. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/education21/contents/55838?ysclid=lt90i0cwna433236568> (дата обращения: 22.12.2024).
7. Митин Г.В., Митина Л.М., Востокова Ю.И. Профессиональные деформации педагогов и девиации учащихся в период глобального кризиса: психологическая диагностика, профилактика, коррекция [Электронный ресурс] // Психология и право. 2023. Том 13. № 2. С. 183–205. doi:10.17759/psylaw.2023130214
8. Орлов В.А. О разработке кейсовых заданий по обучению разрешению конфликтных ситуаций педагогического взаимодействия [Электронный ресурс] // Социальная психология: вопросы теории и практики: Материалы V Всероссийской научно-практической конференции с международным участием памяти М.Ю. Кондратьева (12–13 мая 2020 г.). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. С. 414–417. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/socpsy2024/socpsy2024.pdf> (дата обращения: 22.12.2024).
9. Орлов В.А. Экспектации субъектов образовательного процесса относительно роли школьного психолога как фактор эффективности их взаимодействия: Дисс. ... канд. психол. наук. М., 2006. 180 с.
10. Borremans L.F.N., Spilt J.L. Towards a curriculum targeting teachers' relationship-building competence: Results of a Delphi study // Teaching and Teacher Education. 2023. Vol. 130. doi:10.1016/j.tate.2023.104155
11. Davis E.M., Schmidt E., Rothenberg W.A., Davidson B., Garcia D., Barnett M.L., Fernandez C., Jent J.F. Universal Teacher-Child Interaction Training in early childhood special education: A cluster randomized control trial // Journal of School Psychology. 2023. Vol. 97. P. 171–191. doi:10.1016/j.jsp.2023.02.001
12. Hasty L.M., Quintero M., Li T., Song S., Wang Z. The longitudinal associations among student externalizing behaviors, teacher-student relationships, and classroom engagement // Journal of School Psychology. 2023. Vol. 100. doi:10.1016/j.jsp.2023.101242
13. Ma T., Tellegen C.L., Sanders M.R. The role of parenting self-efficacy on teacher-child relationships and parent-teacher communication: Evidence from an Australian national longitudinal study // Journal of School Psychology. 2024. Vol. 103. doi:10.1016/j.jsp.2024.101296
14. Pimpalkhute S., Pooley Ja., Wilkins S., Varjas K., Perkins C., Meyers J. Educators' perceptions of the costs and benefits of pursuing positive teacher-student relationships in middle schools // Teaching and Teacher Education. 2023. Vol. 135. doi:10.1016/j.tate.2023.104347
15. Schelhorn I., Lindl A., Kuhbandner Ch. Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers // Teaching and Teacher Education. 2023. Vol. 123. doi:10.1016/j.tate.2022.103947

References

1. Antsupov A.Ya. Profilaktika konfliktov v shkol'nom kollekte: Uchebnoe posobie. [Prevention of conflicts in the school team: Study guide]. Moscow: Publ. KnoRus, 2022. 216 p. (In Russ.).
2. Gromyko Yu.V., Rubtsov V.V., Margolis A.A. Shkola kak ekosistema razvivayushchikhsya detsko-vzroslykh soobshchestv: deyatel'nostnyi podkhod k proektirovaniyu shkoly budushchego [The School as Ecosystem of Developing Child-Adult Communities: Activity Approach to Designing the School of the Future]. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 57–67. doi:10.17759/chp.2020160106 (In Russ.).

3. Kochetkov N.V., Marinova T.Y., Orlov V.A., Raskhodchikova M.N., Haymovskaya N.A. Aktual'nye zarubezhnye issledovaniya professional'nogo vygoraniya u uchitelei [Current Foreign Studies of Professional Burnout in Teachers] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2023. Vol. 12, no. 2, pp. 43–52. doi:10.17759/jmfp.2023120204 (In Russ).
4. Cottl T.V., Krushelnitskaya O.B., Orlov V.A. Vzaimodeistvie psikhologa s sub"ektami obrazovatel'nogo protsessa v shkolakh SShA [Interaction of a psychologist with subjects of the educational process in US schools]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo = Social Psychology and Society*, 2018. Vol. 9, no. 2, pp. 165–178. doi:10.17759/sps.2018090211 (In Russ).
5. Krushelnitskaya O.B., Orlov V.A. Sotsial'no-psikhologicheskie problemy upravleniya konfliktom: uchebnoe posobie [Socio-psychological problems of conflict management: tutorial]. Moscow: Publ. Smysl, 2007. 168 p. (In Russ.).
6. Leonov N.I. Konfliktologicheskaya kompetentnost' pedagoga [Conflictological competence of a teacher] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya obrazovaniya v XXI veke: teoriya i praktika. Materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii (14-16 sentyabrya 2011 g.) = Psychology of education in the 21st century: theory and practice: Proceedings of the International scientific and practical conference (September 14-16, 2011)*. Volgograd: Publ. Peremena, 2011, pp. 425-428. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/education21/contents/55838?ysclid=lt90i0cwna433236568> (Accessed 22.12.2024). (In Russ.).
7. Mitin G.V., Mitina L.M., Vostokova Yu.I. Professional'nye deformatsii pedagogov i deviatsii uchashchikhsya v period global'nogo krizisa: psikhologicheskaya diagnostika, profilaktika, korreksiya [Professional Deformations of Teachers and Deviations of Students During the Global Crisis: Psychological Diagnosis, Prevention, Correction] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya i pravo = Psychology and Law*. 2023. Vol. 13, no. 2, pp. 183–205. doi:10.17759/psylaw.2023130214 (In Russ).
8. Orlov V.A. O razrabotke keisovykh zadaniy po obucheniyu razresheniyu konfliktnykh situatsii pedagogicheskogo vzaimodeistviya [On the development of case assignments for teaching conflict resolution in pedagogical interaction] [Elektronnyi resurs]. *Sotsial'naya psikhologiya: voprosy teorii i praktiki. Materialy V Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezdunarodnym uchastiem pamyati M.Yu. Kondrat'eva (12–13 maya 2020 g.) = Social psychology: issues of theory and practice. Materials of the V All-Russian scientific and practical conference with international participation in memory of M.Yu. Kondratieva (May 12–13, 2020)*. Moscow: Publ. MSUPE, 2020, pp. 414-417. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/socpsy2024/socpsy2024.pdf> (Accessed 22.12.2024). (In Russ.).
9. Orlov V.A. Ekspektatsii sub"ektov obrazovatel'nogo protsessa otnositel'no roli shkol'nogo psikhologa kak faktor effektivnosti ikh vzaimodeistviya: Diss. ... kand. psihol. nauk [Expectations of the subjects of the educational process regarding the role of the school psychologist as a factor in the effectiveness of their interaction. Cand. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2006. 180 p. (In Russ.).
10. Borremans L.F.N., Spilt J.L. Towards a curriculum targeting teachers' relationship-building competence: Results of a Delphi study. *Teaching and Teacher Education*, 2023. Vol. 130. doi:10.1016/j.tate.2023.104155
11. Davis E.M., Schmidt E., Rothenberg W.A., Davidson B., Garcia D., Barnett M.L., Fernandez C., Jent J.F. Universal Teacher-Child Interaction Training in early childhood special education: A cluster randomized control trial. *Journal of School Psychology*, 2023. Vol. 97, pp. 171–191. doi:10.1016/j.jsp.2023.02.001
12. Hasty L.M., Quintero M., Li T., Song S., Wang Z. The longitudinal associations among student externalizing behaviors, teacher-student relationships, and classroom engagement. *Journal of School Psychology*, 2023. Vol. 100. doi:10.1016/j.jsp.2023.101242
13. Ma T., Tellegen C.L., Sanders M.R. The role of parenting self-efficacy on teacher-child relationships and parent-teacher communication: Evidence from an Australian national longitudinal study. *Journal of School Psychology*, 2024. Vol. 103. doi:10.1016/j.jsp.2024.101296
14. Pimpalkhute S., Pooley Ja., Wilkins S., Varjas K., Perkins C., Meyers J. Educators' perceptions of the costs and benefits of pursuing positive teacher-student relationships in middle schools. *Teaching and Teacher Education*, 2023. Vol. 135. doi:10.1016/j.tate.2023.104347

15. Schelhorn I., Lindl A., Kuhbandner Ch. Evaluating a training of emotional competence for pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2023. Vol. 123. doi:10.1016/j.tate.2022.103947

Информация об авторах

Орлов Владимир Алексеевич

кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии, факультет социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4708-4312>, e-mail: vladimirorlov@bk.ru

Крушельницкая Ольга Борисовна

кандидат психологических наук, заведующая кафедрой теоретических основ социальной психологии, факультет социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0762-6925>, e-mail: social2003@mail.ru

Хаймовская Наталия Ароновна

кандидат психологических наук, доцент кафедры теоретических основ социальной психологии, факультет социальной психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0743-3995>, tatisheva@yandex.ru

Information about the authors

Vladimir A. Orlov

PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Theoretical Foundations of Social Psychology, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4708-4312>, e-mail: vladimirorlov@bk.ru

Olga B. Krushelnitskaya

PhD in Psychology, Head of the Department of Theoretical Foundations of Social Psychology, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0762-6925>, e-mail: social2003@mail.ru

Natalia A. Khaimovskaya

PhD in Psychology, Associate Professor of the Department of Theoretical Foundations of Social Psychology, Faculty of Social Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0743-3995>, e-mail: tatisheva@yandex.ru

Получена 29.11.2024

Received 19.11.2024

Принята в печать 13.02.2025

Accepted 13.02.2025

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

Особенности возрастных изменений академической мотивации подростков при разных формах обучения

Мерикова М.А.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2334-7608>, e-mail: merikova@gmail.com

Исследование направлено на выявление изменений в академической мотивации подростков с возрастом при различных формах обучения. Представлены результаты эмпирического исследования, полученные на выборке 874 учащихся средних школ Московской области, обучающихся онлайн, и 616 учащихся, получающих образование в форме семейного обучения (5–9 классы) и самообразования (10–11 классы) полностью в онлайн-формате в домашней школе «Фоксфорд». Возраст респондентов варьировался от 10 до 18 лет (средний возраст $14,2 \pm 1,7$ лет). Для изучения академической мотивации использовался опросник «Шкалы академической мотивации школьников» (ШАМ-Ш) Т.О. Гордеевой и коллег. Анализ результатов показал, что академическая мотивация имеет определенную возрастную динамику и различается в зависимости от формы обучения. Независимо от формы обучения, с возрастом повышается выраженность внутренней мотивации и снижается выраженность позитивной и негативной экстернальной мотивации. Независимо от возраста, наиболее выраженные познавательные мотивы, мотивы достижения, саморазвития и самоуважения характерны для учащихся онлайн, тогда как амотивация более выражена у учащихся в онлайн-формате. Полученные данные представляют интерес в контексте рас пространения дистанционных и онлайн-форм образования.

Ключевые слова: внутренняя мотивация, внешняя мотивация, академическая мотивация, мотивация учения, онлайн-обучение, онлайн-обучение

Для цитаты: Мерикова М.А. Особенности возрастных изменений академической мотивации подростков при разных формах обучения // Вестник практической психологии образования. 2025. Том 22. № 1. С. 21–32. DOI:10.17759/bppe.2025220103

Features of age-related changes in academic motivation of adolescents in different forms of education

Marina A. Merikova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2334-7608>, e-mail: merikova@gmail.com

This study aims to identify changes in academic motivation among adolescents with age-related changes under different forms of education. The article presents the results of an empirical study conducted on a sample of 874 students from secondary schools in the Moscow region attending offline classes and 616 students receiving education through homeschooling (grades 5–9) and self-education (grades 10–11) entirely in an online format at the “Foxford” home school. The respondents' ages ranged from 10 to 18 years (mean age 14.2 ± 1.7 years). The “Schoolchildren's Academic Motivation Scales” (SAMS) developed by T.O. Gordejeva and colleagues was used to assess academic motivation. The analysis of the results revealed that academic motivation exhibits a specific age-related dynamic and varies depending on the form of education. Regardless of the type of education, internal motivation becomes more pronounced with age, while both positive and negative external motivation tend to decrease. At all ages, cognitive motives, achievement, self-development, and self-esteem motives are more pronounced among online learners, while amotivation is more pronounced among offline learners. The findings are of particular interest in the context of the increasing spread of distance and online forms of education.

Keywords: internal motivation, external motivation, academic motivation, learning motivation, online learning, offline learning

For citation: Merikova M.A. Features of age-related changes in academic motivation of adolescents in different forms of education. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2025. Vol. 22, no. 1, pp. 21–32. DOI:10.17759/bppe.2025220103 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

В данной работе рассматривается аспект образования, от которого напрямую зависят его успешность и эффективность. В целом, результативность школьного обучения определяется множеством факторов, среди которых ключевую роль играет учебная мотивация. Мотивированные ученики легче осваивают учебные дисциплины, проявляют активность и заинтересованность, поскольку их мотивация ориентирована на достижение конкретных целей образовательного процесса, объясняя при этом поведение, активность и целеустремленность человека [2]. Академическая мотивация представляет собой многогранное понятие, объединяющее в себе мотивы, целевые установки, когнитивные процессы, упорство и способы преодоления препятствий [24]. Существующие исследования академической мотивации как в отечественной, так и в зарубежной психологии обширны, в том числе, многие из них показывают динамику академической мотивации школьников в различных аспектах.

Так, например, Т.О. Гордеевой и соавт. было проведено лонгитюдное исследование, направленное на изучение влияния внешних педагогических, психологических и социальных факторов на учебную мотивацию и благополучие школьников. Полученные результаты свидетельствуют о значимом снижении за 20-летний период (с 1999 по 2020 гг.) всех типов учебной мотивации — как внутренней, так и внешней мотивации различных типов. Это свидетельствует о значительных изменениях роли учебной деятельности в жизни современного школьника. Такие изменения стали следствием образовательных реформ, осуществленных в упомянутый период, включая внедрение ЕГЭ и другие преобразования [7]. В то же время один из ключевых видов учебной мотивации — стремление учиться ради получения высоких оценок — остался практически неизменным за рассматриваемый период, что согласуется с продолжающимся использованием оценок как основного инструмента стимулирования учащихся в школах.

Отметим, что исследование возрастной динамики показало чрезвычайную важность изучения мотивационной составляющей академической мотивации в подростковом возрасте, поскольку данная проблема по-прежнему является одной из наиболее значимых в контексте современной школы. Учителя и родители нередко сталкиваются с низкой успеваемостью подростков и, в ряде случаев, даже нежеланием учащихся посещать школу [1]. Подростковый возраст оказывает значительное влияние на учебный процесс, что связано с изменением ведущей деятельности и увеличением значения межличностного общения. На успешность обучения в этот период воздействуют несколько ключевых факторов, включая неадекватную учебную мотивацию, повышенную школьную тревожность и недостаточный познавательный интерес. У подростков часто преобладает внешняя мотивация, основанная на социальных аспектах, таких как чувство долга, ответственность, стремление к престижу и благополучию. Указанная смена ведущей деятельности во многом способствует снижению познавательной активности и интереса. Кроме того, для данного возраста характерно повышение уровня тревожности, связанного с различными причинами, например, страхом перед ситуациями проверки знаний, сложностями во взаимодействии с учителями и переживаниями, вызванными социальным стрессом [20].

Анализ научных источников свидетельствует о том, что в среднем 20–30% школьников исследуемого возраста относятся к группе учащихся с низкой успеваемостью. Кроме того, установлено, что примерно половина обучающихся испытывает трудности в самостоятельной организации учебного процесса, 40% демонстрируют недостаточную мотивацию и отсутствие интереса к учебе, а у 20% зафиксирован низкий уровень развития познавательных и интеллектуальных способностей [14]. Академическая успеваемость определяется как степень соответствия реальных результатов учебной деятельности ожидаемым. При этом у подростков часто встречается феномен «страха оценки», когда обучающийся из-за боязни получить низкую отметку предпочитает вообще не выполнять задание, считая это менее рискованным. Такое поведение может привести к нарушениям в мотивационном компоненте учебной деятельности подростков [9].

Между тем, ранее в наших исследованиях было установлено, что различия с точки зрения выраженности параметров учебной мотивации могут быть вызваны множеством факторов, соответственно, имеют место не только возрастные особенности [11; 12; 16; 17; 19]. Современный образовательный процесс ежегодно предъявляет учащимся все более высокие требования к вовлеченности в виртуальное образовательное пространство, что играет значительную роль в формировании и развитии их мотивации к обучению. Общепризнано, что сейчас мы живем в «цифровую эпоху», подразумевающую переход к цифровому формату работы с информацией. «Цифровая эпоха» предполагает приоритетное использование цифровых технологий, которые основаны на специальных методах кодирования и передачи информации с помощью дискретной кибернетической системы. Обозначенная система, безусловно, может быть результативна при решении многих задач [8; 18]. Т.Н. Горбунова и А.Н. Леонтьев подчеркивают, что технологии, определившие Четвертую промышленную революцию, обуславливают значительные изменения в разных сферах жизни, включая и сферу образования [3].

В эпоху цифровизации разработка и реализация использования цифровых образовательных технологий постоянно находились в центре обсуждения среди большого количества специалистов. Более того, пандемия COVID-19 одновременно повлияла на роль дистанционных образовательных технологий в современной социальной жизни, сделав их крайне значимой ее частью. Однако, как до, так и во время пандемии COVID-19 мало внимания уделялось изучению мотивационно-личностных особенностей учащихся, что позволило бы делать прогнозы относительно эффективности использования данных технологий в процессе обучения [23]. Существующие исследования академической мотивации в контексте онлайн-обучения в основном сосредоточены на установлении удовлетворенности данной формой образования либо рассматривают мотивационные компоненты при цифровой форме обучения у детей младшего школьного возраста или у студентов высших учебных заведений.

Академическая мотивация подростков в значительной степени определяется удовлетворенностью базовых психологических потребностей — автономии, компетентности и связаннысти с окружающими. Исследования показывают [6], что внутренняя мотивация к обучению формируется на основе этих факторов и напрямую связана с удовлетворенностью школьной средой и академическими достижениями. При переходе на дистанционное обучение подростки могут испытывать снижение вовлеченности в образовательный процесс из-за ограниченной социальной интеракции и недостаточного удовлетворения потребности в связаннысти. В то же время, автономная мотивация, основанная на самоопределении, позволяет учащимся эффективнее адаптироваться к изменяющимся условиям обучения. Однако были выявлены возрастные различия в академической мотивации: младшие подростки более зависимы от внешних регуляторов, тогда как у старших учащихся наблюдается больший уровень саморегуляции и осознанности в обучении.

Исследования показывают, что автономность обучения играет ключевую роль в восприятии дистанционного образования подростками. В частности, учащиеся, обладающие более развитыми навыками саморегуляции, демонстрируют более позитивное отношение к дистанционному обучению и достигают больших академических успехов. Однако выявлены возрастные различия: младшие подростки сталкиваются с большими трудностями при необходимости самостоятельного управления учебным процессом, тогда как у старших учащихся наблюдается более высокая степень саморегуляции, что способствует их успешной адаптации к изменяющимся образовательным условиям. При этом удовлетворенность дистанционным обучением во многом определяется качеством взаимодействия с педагогами и уровнем поддержки со стороны семьи, что особенно важно для учеников младшего возраста [21].

Внутренняя мотивация является ключевым показателем качества мотивационного процесса, а также предиктором настойчивости, адаптивного преодоления учебных трудностей и достижения академических результатов [4]. Автономная мотивация играет ключевую роль в образовательном процессе подростков. Автономная мотивация, которая возникает из интереса и внутреннего удовлетворения, связана с более высокими академическими результатами, вовлеченностью и эмоциональным благополучием. В то же время контролируемая мотивация, основанная на внешнем давлении или страхе неудачи, приводит к стрессу, выгоранию и снижению учебной активности. Для подростков поддержка автономии способствует развитию устойчивой внутренней мотивации, что позволяет лучше адаптироваться к учебным требованиям и снижает риск амотивации [22]. В ходе исследований было выявлено, что в период пандемии произошло снижение вовлеченности в учебный процесс, уровня удовлетворенности обучением, а также субъективного ощущения компетентности у студентов [15]. Цифровая трансформация образования оказывает значительное влияние на академическую мотивацию учащихся, создавая как новые возможности, так и потенциальные барьеры для вовлеченности в учебный процесс. Исследования, основанные на культурно-исторической теории деятельности, подтверждают, что мотивация, адаптивность и учебный опыт являются ключевыми факторами принятия цифровой образовательной среды. В частности, учащиеся, обладающие высокой внутренней мотивацией и способностью находить смысл в обра-

зовательной деятельности, демонстрируют большую удовлетворенность цифровым обучением и лучшую адаптацию к нему. В то же время подростки с недостаточным уровнем саморегуляции и низкой учебной мотивацией могут испытывать трудности при переходе на цифровые форматы обучения, что особенно актуально для младших школьников. Таким образом, возрастные особенности академической мотивации определяют степень успешности адаптации к различным формам образовательной среды, включая традиционные и цифровые форматы обучения [13].

Анализ влияния виртуального образовательного пространства на академическую мотивацию подростков показывает, что умеренная вовлеченность в онлайн-обучение способствует формированию устойчивого познавательного интереса. Подростки, использующие цифровые образовательные ресурсы в разумных пределах, демонстрируют более высокий уровень внутренней познавательной мотивации по сравнению со сверстниками, чья вовлеченность либо минимальна, либо чрезмерна. Оптимальное сочетание онлайн- и офлайн-форматов обучения создает условия для активного вовлечения в учебный процесс, развивает самостоятельность и способность к саморегуляции, что в конечном итоге положительно сказывается на образовательных результатах [10]. В то же время проблема академической мотивации в условиях онлайн-обучения среди подростков остается недостаточно изученной в практическом аспекте, что подчеркивает актуальность данного исследования.

Целью работы было проследить возрастные изменения академической мотивации подростков при разных формах обучения.

Метод

Участники исследования. Исследование проведено с участием 1490 учеников, среди которых было 494 (33,2%) мальчика и 996 (66,8%) девочек. Средний возраст участников составил $14,2 \pm 1,7$ лет, медиана — 15 лет, минимум — 10 лет, максимум — 18 лет. Выборка была распределена на 2 группы сравнения.

Первую группу составили 616 (41,3%) учеников онлайн-обучения. Средний возраст группы составил $13,97 \pm 1,8$ лет, медиана — 14 лет, минимум — 10 лет, максимум — 18 лет.

Вторую группу составили 874 (58,7%) ученика офлайн-обучения. Средний возраст группы составил $14,4 \pm 1,7$ лет, медиана — 15 лет, минимум — 10 лет, максимум — 18 лет.

Также были выделены 3 группы сравнения по возрасту: 464 (31,1%) ученика 10–13 лет; 665 (44,6%) учеников 14–15 лет; 361 (24,2%) ученик 16–18 лет.

Процедура. Исследование проводилось в середине учебного года (ноябрь — январь). Тестирование было электронным (гугл-формы), добровольным и анонимным.

Методики. Для изучения академической мотивации использовался опросник «Шкалы академической мотивации школьников» (ШАМ-Ш) Т.О. Гордеевой и др. [5], включающий восемь шкал: три типа внутренней мотивации (познавательная, достижения, мотивация саморазвития), четыре типа внешней мотивации учебной деятельности (мотивация самоуважения, интровертированная, позитивные и негативные экстернальные мотивы) и амотивация. Все шкалы содержат по четыре вопроса с ответами по шкале Лайкерта от 1 до 5. Вычислялись суммы баллов по каждой шкале.

Статистический анализ. Для сравнения мотивационных профилей подростков разного возраста и разных форм обучения использовался трехфакторный дисперсионный анализ с апостериорным критерием Дункана.

Результаты

В таблице представлены средние показатели по шкалам мотивации в соответствии с выделенными группами сравнения (по форме обучения и по возрасту).

Табл. Описательная статистика: среднее (верхняя строка) и стандартное отклонение (нижняя строка) для всей выборки и для выборки по группам (исходя из формы обучения и возрастной группы)

	Ш1	Ш2	Ш3	Ш4	Ш5	Ш6	Ш7	Ш8
Вся выборка (N = 1490)	3,6	3,1	3,6	3,6	3,2	2,9	3,0	2,0
	1,1	1,1	1,1	1,1	1,0	1,2	1,1	1,0
Оффлайн-обучение (N = 874)	3,3	2,9	3,4	3,4	3,1	2,9	3,0	2,3
	1,1	1,1	1,1	1,1	1,0	1,2	1,1	1,1
Онлайн-обучение (N = 616)	4,1	3,5	4,0	3,8	3,3	2,8	2,9	1,7
	0,9	1,1	0,9	1,0	1,0	1,3	1,2	0,9
10–13 лет (N = 464)	3,6	3,1	3,5	3,6	3,1	3,0	3,0	1,9
	1,1	1,2	1,1	1,1	1,0	1,2	1,1	0,9
14–15 лет (N = 665)	3,5	3,0	3,6	3,6	3,3	2,9	3,1	2,1
	1,1	1,1	1,1	1,1	0,9	1,2	1,1	1,1
16–18 лет (N = 361)	3,8	3,4	3,8	3,6	3,1	2,6	2,7	2,0
	1,1	1,1	1,0	1,1	1,0	1,1	1,1	1,1

Можно отметить, что распределение выраженности различных видов мотивов примерно одинаковое независимо от формы обучения и возрастной группы учащихся. В частности, у подростков преобладают внутренние мотивы (в первую очередь, мотивы саморазвития, познавательные мотивы и мотивы самоуважения), а внешние мотивы и амотивация обладают меньшей выраженностью.

Обратимся к статистическому анализу результатов в зависимости от выделенных групп. Результаты дисперсионного анализа показали, что взаимодействие второго порядка хотя и статистически значимо, но величина эффекта крайне мала ($F(14,10388) = 2,00$; $p = 0,014$; $\eta^2 < 0,01$); при этом взаимодействия Возраст * Шкалы_академической_мотивации и Форма_обучения * Шкалы_академической_мотивации статистически значимы и их эффекты гораздо сильнее ($F(14,10388) = 11,37$; $p < 0,0001$; $\eta^2 = 0,02$ и $F(7,10388) = 81,78$; $p < 0,0001$; $\eta^2 = 0,05$). Это значит, что мотивационный профиль изменяется с возрастом одинаково и для оффлайн-, и для онлайн-обучения, а различия в мотивации у учащихся оффлайн и онлайн характерны для всех возрастных групп. При этом эффект возраста невелик ($\eta^2 = 0,02$), а эффект формы обучения достигает средней величины ($\eta^2 = 0,05$).

Изменения мотивационного профиля с возрастом представлены на рис. 1.

Видно, что с возрастом увеличивается познавательная мотивация и мотивация саморазвития, уменьшаются экстернальные мотивы — как позитивные, так и негативные. При этом различия между группами 10–13 лет и 14–15 лет нигде не достигают уровня статистической значимости (апостериорный критерий Дунканна, $p > 0,05$), кроме интровертированной мотивации (апостериорный критерий Дунканна, $p = 0,0245$) и амотивации (апостериорный критерий Дунканна, $p = 0,0076$). При этом группа 16–18 лет отличается в отношении большинства мотивов. В частности, в данной возрастной группе выше познавательная мотивация ($p < 0,01$), мотивация достижения и мотивация саморазвития ($p < 0,01$), однако ниже позитивная и негативная экстернальная мотивация ($p < 0,01$).

Исходя из анализа по возрастному признаку, можно говорить о том, что старшие подростки (16–18 лет) в большей степени мотивированы в образовательной деятельности стремлением получить новые знания и развить свои способности и умения в той или иной сфере. При этом в

меньшей степени подростки данной возрастной группы ориентируются на страх наказания или желание добиться похвалы от значимых взрослых по сравнению с более младшими подростками.

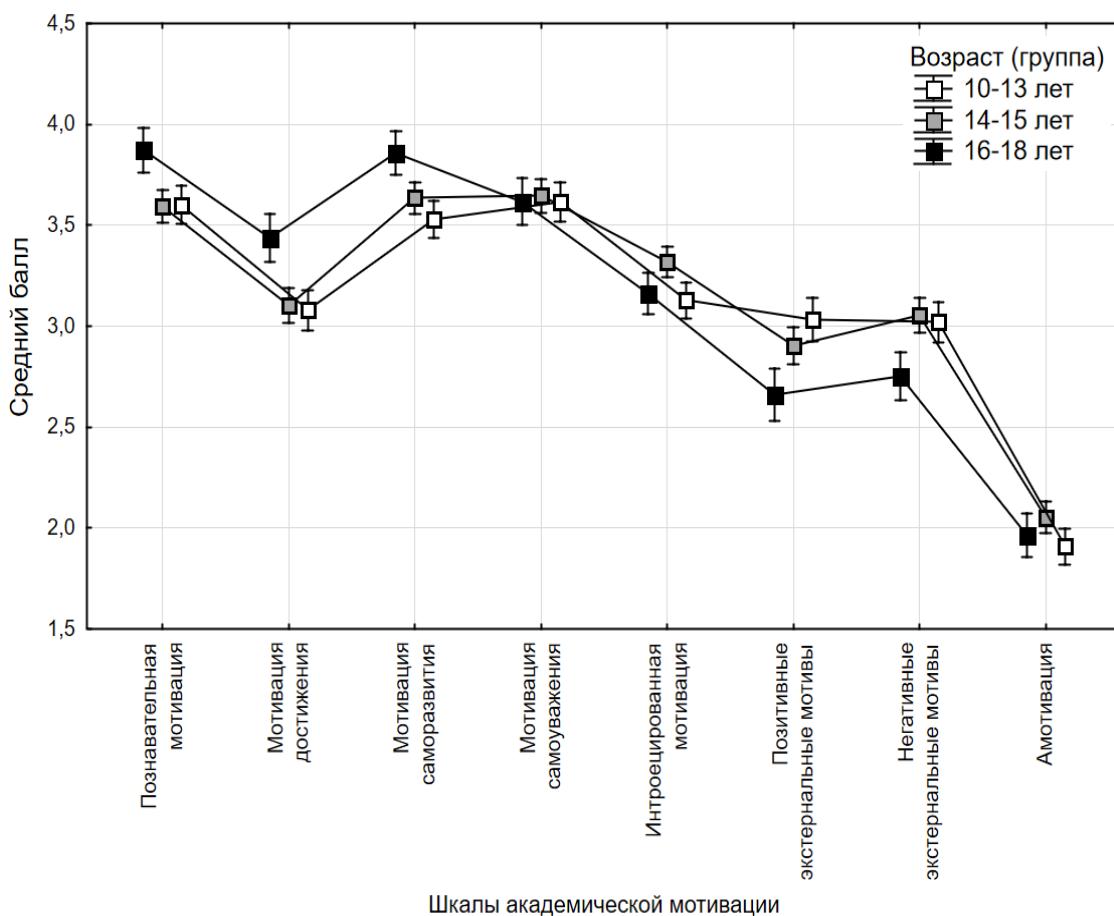


Рис. 1. Средние значения по шкалам академической мотивации у подростков разных возрастных групп (вертикальные отрезки обозначают 95% доверительный интервал)

Различия в мотивационном профиле в зависимости от формы обучения представлены на рис. 2.

Так, почти все компоненты внутренней мотивации: познавательная мотивация, мотивация достижения, мотивация саморазвития и мотивация самоуважения — существенно выше у учащихся онлайн (апостериорный критерий Дунканна, $p < 0,0001$); интровертированная мотивация также выше у учащихся офлайн - формы обучения (апостериорный критерий Дунканна, $p = 0,0029$); при этом экстернальные мотивы (как позитивные, так и негативные) у подростков разных форм обучения существенно не различаются (апостериорный критерий Дунканна, $p > 0,05$), но установлены статистически значимые различия в выраженности амотивации в зависимости от формы обучения (апостериорный критерий Дунканна, $p < 0,0001$).

Можно предполагать, что учащиеся онлайн-обучения, по сравнению с обучающимися офлайн-формы, в большей степени ориентированы в образовательной деятельности на стремление добиться успеха, развить свои способности в рамках учебной деятельности, достигнуть определенного уровня мастерства и компетентности и повышения самооценки за счет достижений в учебе. Кроме того, учащиеся онлайн-обучения значительно чаще утрачивают смысл выполняемой учебной деятельности.

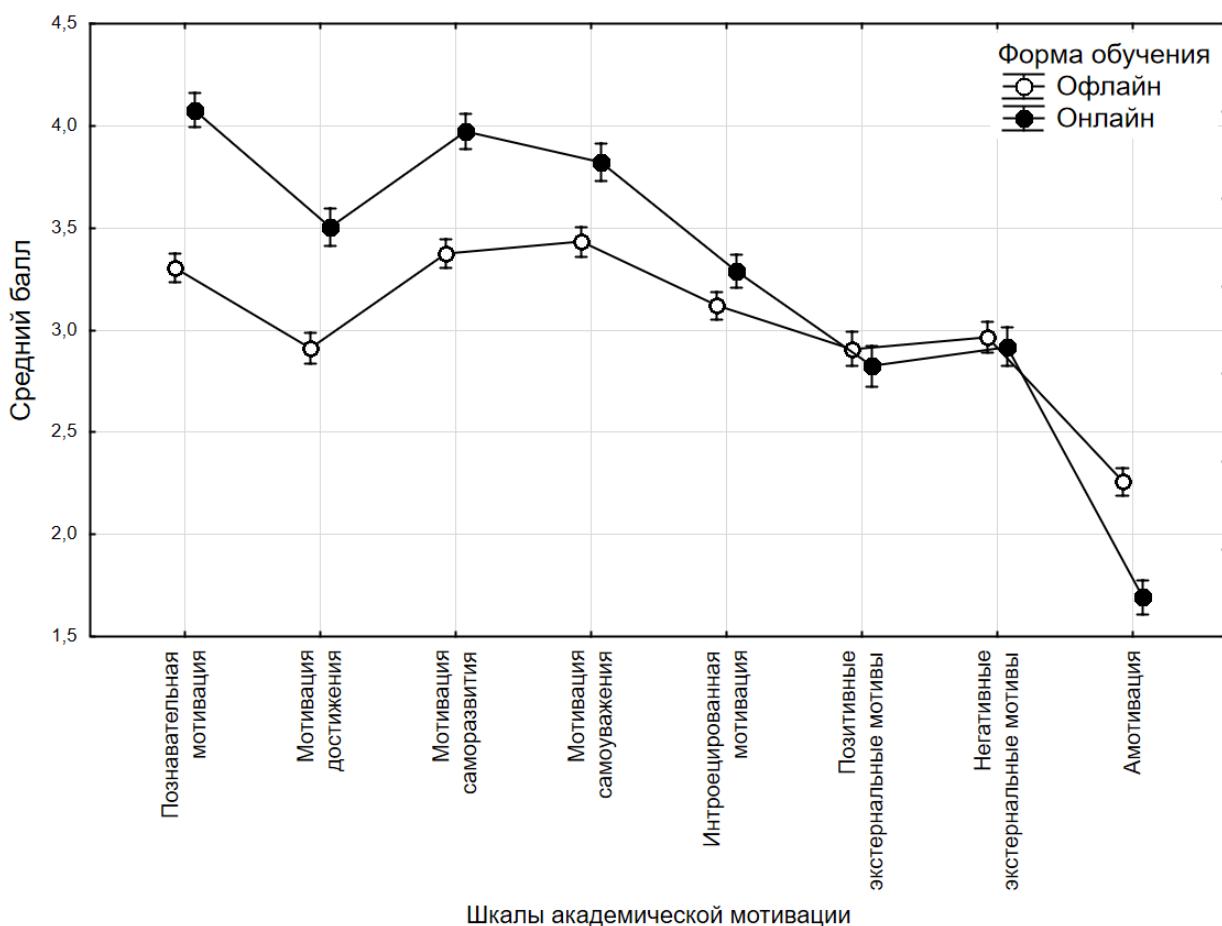


Рис. 2. Средние значения по шкалам академической мотивации у учащихся разных форм обучения (вертикальные отрезки обозначают 95% доверительный интервал)

Заключение

Анализ результатов исследования показал, что академическая мотивация имеет определенную возрастную динамику и различается в зависимости от формы обучения. В частности, с возрастом повышается выраженность внутренней мотивации (в первую очередь, познавательной, достижения и саморазвития) и снижается выраженность позитивной и негативной экстернальной мотивации. При этом наибольшая выраженность внутренних мотивов свойственна возрастной группе подростков 16–18 лет.

Различия мотивационных профилей отмечаются и в соответствии с формой обучения. Так, наиболее выраженные мотивы достижения, саморазвития и самоуважения, а также познавательные мотивы характерны для учащихся онлайн-обучения, тогда как амотивация больше выражена у учащихся в офлайн-формате.

Полученные данные интересны в контексте все большего распространения дистанционных и онлайн-форм образовательного процесса, поскольку позволяют определить изначальную мотивационную направленность обучающихся и выстраивать структуру образовательного процесса в соответствии с ней. Кроме того, можно предположить, что внедрение информационных технологий, элементов онлайн-образования в процесс онлайн-обучения позволит повысить вклад внутренних мотивов в учебный процесс.

Литература

1. Артемова О.Д., Ветошева В.И. Взаимосвязь мотивации учебной деятельности и самооценки подростков с успеваемостью и отношением к школе // Психология XXI века: психология как наука, искусство и призвание: Сборник научных трудов участников международной научной конференции молодых ученых (г. Санкт-Петербург, 12–25 апреля 2018 года). СПб: ООО «Издательство ВВМ», 2018. С. 179–185.
2. Васильева М.С. Учебная мотивация подростков с низкой академической успеваемостью // Современная педагогика: теория, методика, практика: Сборник материалов II международной очно-заочной научно-практической конференции (г. Москва, 16 ноября 2018 года). М.: Научно-издательский центр «Империя», 2018. С. 59–60.
3. Горбунова Т.Н., Леонтьев А.Н. Исследование процессов перехода к u-learning в сфере образования [Электронный ресурс] // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Том 10. № 1 (34). С. 75–78. doi:10.26140/bgz3-2021-1001-0017
4. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2015. 334 с.
5. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Гижицкий В.В., Гавриченкова Т.К. Шкалы внутренней и внешней академической мотивации школьников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 2. С. 65–74. doi:10.17759/pse.2017220206
6. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Степанова М.А. Отношение школьников к вынужденному дистанционному обучению: связь с внутренней мотивацией и удовлетворенностью школой [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 46–56. doi:10.17759/pse.2022270604
7. Гордеева Т.О., Сычев О.А., Сухановская А.В. Динамика учебной мотивации и ориентации на оценки у российских подростков в период с 1999 по 2020 гг. [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 3. С. 104–112. doi:10.17759/chp.2022180313
8. Декина Е.В., Шалагинова К.С. Особенности развития памяти младших школьников в процессе активной познавательной деятельности и воспитания: влияние цифровизации образования [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 3. С. 66–77. doi:10.17759/bppe.2023200305.
9. Еголаева Е.С., Анциферова Д.В. Академическая успеваемость подростков как критерий оценки в учебной деятельности // Трибуна молодых ученых: сборник статей Международной научно-практической конференции. Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2023. С. 262–264.
10. Курскова А.В. Академическая мотивация и познавательные интересы младших школьников с разным уровнем вовлеченности в виртуальное (образовательное) пространство // Интернаука. 2022. № 22-3 (245). С. 44–46.
11. Мерикова М.А. Возрастные особенности учебной мотивации у обучающихся заочной формы обучения // Образование и общество. 2023. № 6 (143). С. 117–124.
12. Мерикова М.А., Козырева Н.В., Радчикова Н.П. Взаимосвязь мотивации и успешности обучения студентов при разных формах обучения [Электронный ресурс] // Актуальные проблемы психологического знания. 2023. № 3 (64). С. 239–253. doi:10.51944/20738544_2023_3_239.
13. Радчикова Н.П., Однцова М.А., Сорокова М.Г. Предпосылки для принятия цифровой образовательной среды в новых культурно-исторических условиях [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2021. Том 17. № 3. С. 115–124. doi:10.17759/chp.2021170315
14. Райс Ф., Долджин К. Психология подросткового и юношеского возраста. 12-е изд. М.: Питер, 2010. 812 с.
15. Рассказова Е.И., Солдатова Г.У. Психологические и пользовательские предикторы отношения к учебе студентов в период дистанционного обучения в условиях пандемии [Электронный ресурс] // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2022. Том 19. № 1. С. 26–44. doi:10.17323/1813- 8918-2022-1-26-44
16. Сорокова М.Г., Однцова М.А., Радчикова Н.П. Образовательные результаты студентов в электронных курсах при смешанном и онлайн-обучении [Электронный ресурс] // Моделирование и анализ данных. 2021. Том 11. № 1. С. 61–77. doi:10.17759/mda.2021110105

17. Фролова С.В., Есина С.В., Прибылова Н.Г. Специфика мотивационной сферы студентов в условиях дистанционного обучения [Электронный ресурс] // Научное мнение. 2022. № 3. С. 74–80. doi:10.25807/22224378_2022_3_74
18. Хангельдиева И.Г. Цифровая эпоха: возможно ли опережающее образование? [Электронный ресурс] // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. 2018. № 3. С. 48–60. doi:10.51314/2073-2635-2018-3-48-60.
19. Чумаченко Д.В. Образовательные итоги дистанционного обучения в средней школе [Электронный ресурс] // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2022): сб. статей III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 17—18 ноября 2022 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. С. 399–406. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2022/contents/Chumachenko> (дата обращения: 15.06.2024).
20. Ямалетдинова И.С. Исследование причин трудностей в обучении подростков // Студенческий. 2023. № 15 (227).
21. Garrote A., Niederbacher E., Hofmann J., Rösti I., Neuenschwander M.P. Teacher Expectations and Parental Stress During Emergency Distance Learning and Their Relationship to Students' Perception // Frontiers in Psychology. 2021. Vol. 12. doi:10.3389/fpsyg.2021.712447
22. Howard J.L., Bureau J., Guay F., Chong J.X.Y., Ryan R.M. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis from Self-Determination Theory // Perspectives on Psychological Science. 2021. Vol. 16(6). doi:10.1177/1745691620966789
23. Novikova I.A., Bychkova P.A., Novikov A.L., Shlyakhta D.A. Personality Traits and Academic Motivation as Predictors of Attitudes towards Digital Educational Technologies among Russian University Students // RUDN Journal of Psychology and Pedagogics. 2022. Vol. 19(4). P. 689–716. doi:10.22363/2313-1683-2022-19-4-689-716
24. Vasilevskaya E.Yu., Molchanova O.N. Possible selves and academic motivation in Russian and American college students // Psychology. Journal of the Higher School of Economics. 2021. Vol. 18(2). P. 352–365. doi:10.17323/1813-8918-2021-2-352-365

References

1. Artemova O.D., Vetosheva V.I. Vzaimosvyaz' motivatsii uchebnoi deyatel'nosti i samootsenki podrostkov s uspevaemost'yu i otnosheniem k shkole [The relationship between motivation for educational activities and self-esteem of adolescents with development and attitude towards school]. *Psichologiya XXI veka: psichologiya kak nauka, iskusstvo i prizvanie: Sbornik nauchnykh trudov uchastnikov mezhdunarodnoi nauchnoi konferentsii molodykh uchenykh* (g. Sankt-Peterburg, 12–25 aprelya 2018 goda) [*Psychology of the 21st century: psychology as a science, art and vocation: Collection of scientific works of participants in the international scientific conference of young scientists (St. Petersburg, April 12–25, 2018)*]. Saint Petersburg: Publ. VVM, 2018, pp. 179–185. (In Russ.).
2. Vasil'eva M.S. Uchebnaya motivatsiya podrostkov s nizkoi akademicheskoi uspevaemost'yu [Academic motivation of adolescents with low academic performance]. *Sovremennaya pedagogika: teoriya, metodika, praktika: Sbornik materialov II mezhdunarodnoi ochno-zaochnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* (g. Moscow, 16 noyabrya 2018 goda) [*Modern pedagogy: theory, methodology, practice: Collection of materials of the II international part-time scientific and practical conference (Moscow, November 16, 2018)*]. Moscow: Publ. Empire, 2018, pp. 59-60.
3. Gorbunova T.N., Leontiev A.N. Issledovanie protsessov perekhoda k u-learning v sfere obrazovaniya [Research of transition processes to u-learning in education] [Elektronnyi resurs]. *Baltiiskii gumanitarnyi zhurnal = Baltic Humanitarian Journal*, 2021. Vol. 10, no. 1 (34), pp. 75–78. doi:10.26140/bgz3-2021-1001-0017 (In Russ.).
4. Gordeeva T.O. Psichologiya motivatsii dostizheniya [Psychology of achievement motivation]. Moscow: Publ. Smysl, 2015, 334 p. (In Russ.).

5. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Gizhitsky V.V., Gavrichenkova T.K. Shkaly vnutrennei i vnesheini akademicheskoi motivatsii shkol'nikov [Intrinsic and Extrinsic Academic Motivation Scale for Schoolchildren] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 2, pp. 65–74. doi:10.17759/pse.2017220206 (In Russ.).
6. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Stepanova M.A. Otnoshenie shkol'nikov k vynuzhdennomu distantsionnomu obucheniyu: svyaz' s vnutrennei motivatsiei i udovletvorennost'yu shkoloi [Attitude of Schoolchildren Towards Emergency Distance Learning: Relations with Intrinsic Motivation and School Satisfaction] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 46–56. doi:10.17759/pse.2022270604 (In Russ.)
7. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Sukhanovskaya A.V. Dinamika uchebnoi motivatsii i orientatsii na otsenki u rossiiskikh podrostkov v period s 1999 po 2020 gg. [Dynamics of Academic Motivation and Orientation towards the Grades of Russian Teenagers in the Period from 1999 to 2020] [Elektronnyi resurs]. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 3, pp. 104–112. doi:10.17759/chp.2022180313 (In Russ.)
8. Dekina E.V., Shalaginova K.S. Osobennosti razvitiya pamyati mladshikh shkol'nikov v protsesse aktivnoi poznavatel'noi deyatel'nosti i vospitaniya: vliyanie tsifrovizatsii obrazovaniya [Features of the Development of Memory in Primary Schoolchildren in the Process of Active Cognitive Activity and Education: The Impact of Digitalization of Education] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 3, pp. 66–77. doi:10.17759/bppe.2023200305 (In Russ.).
9. Egolaeva E.S., Antsiferova D.V. Akademicheskaya uspevaemost' podrostkov kak kriterii otsenki v uchebnoi deyatel'nosti [Academic progress of adolescents as a criterion for assessment in learning activities]. *Tribuna molodykh uchenykh: sbornik statei Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Tribune of young scientists: collection of articles of the International Scientific and Practical Conference]. Penza: Publ. MTsNS "Nauka I Prosveshchenie", 2023, pp. 262–264. (In Russ.).
10. Kurskova A.V. Akademicheskaya motivatsiya i poznavatel'nye interesy mladshikh shkol'nikov s raznym urovnem vovlechennosti v virtual'noe (obrazovatel'noe) prostranstvo [Academic motivation and cognitive interests of junior schoolchildren with different levels of involvement in the virtual (educational) space]. *Internauka = Interscience*, 2022, no. 22-3(245), pp. 44–46. (In Russ.).
11. Merikova M.A. Vozrastnye osobennosti uchebnoi motivatsii u obuchayushchikhsya zaochnoi formy obucheniya [Age-related features of educational motivation among distance learning students]. *Obrazovanie i obshchestvo = Education and Society*, 2023, no. 6(143), pp. 117–124. (In Russ.).
12. Merikova M.A., Kozyreva N.V., Radchikova N.P. Vzaimosvyaz' motivatsii i uspeshnosti obucheniya studentov pri raznykh formakh obucheniya [Correlation between students' motivation and learning performance in different types of education] [Elektronnyi resurs]. *Aktual'nye problemy psikhologicheskogo znaniya = Actual Problems of Psychological Knowledge*, 2023, no. 3 (64), pp. 239–253. doi:10.51944/20738544_2023_3_239 (In Russ.).
13. Radchikova N.P., Odintsova M.A., Sorokova M.G. Predposylki dlya prinyatiya tsifrovoi obrazovatel'noi sredy v novykh kul'turno-istoricheskikh usloviyakh [Prerequisites for Accepting the Digital Educational Environment in New Cultural and Historical Conditions] [Elektronnyi resurs]. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2021. Vol. 17, no. 3, pp. 115–124. doi:10.17759/chp.2021170315 (In Russ.).
14. Rice F.Ph., Dolgin K.G. Psichologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta [The Adolescent]. 12 ed. Moscow: Publ. Piter, 2018. 812 p. (In Russ.).
15. Rasskazova E.I., Soldatova G.U. Psichologicheskie i pol'zovatel'skie prediktory otnosheniya k uchebe studentov v period distantsionnogo obucheniya v usloviyakh pandemii [Psychological and User Activity Predictors of Attitude toward Learning in Students during Digitalization of Education in Pandemic] [Elektronnyi resurs]. *Psichologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki = Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 26–44. doi:10.17323/1813-8918-2022-1-26-44 (In Russ.).
16. Sorokova M.G., Odintsova M.A., Radchikova N.P. Obrazovatel'nye rezul'taty studentov v elektronnykh kursakh pri smeshannom i onlain-obuchenii [Students Educational Results in Blended and Online E-Courses] [Elektronnyi resurs]. *Modelirovanie i analiz dannykh = Modeling and Data Analysis*, 2021. Vol. 11, no. 1, pp. 61–77. doi:10.17759/mda.2021110105 (In Russ.).

17. Frolova S.V., Esina S.V., Pribylova N.G. Spetsifika motivatsionnoi sfery studentov v usloviyakh distatsionnogo obucheniya [The specificity of the motivational sphere of students in distance learning] [Elektronnyi resurs]. *Nauchnoe mnenie = Scientific Opinion*, 2022, no. 3, pp. 74-80. doi:10.25807/22224378_2022_3_74 (In Russ.).
18. Khangeldieva I.G. Tsifrovaya epokha: vozmozhno li operezhayushchee obrazovanie? [Digital age: is it possible to outstrip education?] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20: Pedagogicheskoe obrazovanie = Moscow University Pedagogical Education Bulletin*, 2018, no. 3, pp. 48–60. doi:10.51314/2073-2635-2018-3-48-60 (In Russ.).
19. Chumachenko D.V. Obrazovatel'nye itogi distantsionnogo obucheniya v srednei shkole [Educational Results of Online Learning at School] [Elektronnyi resurs]. In Rubtsov V.V., Sorokova M.G., Radchikova N.P. (Eds). *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2022): Sbornik statei III Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (g. Moskva, 17–18 noyabrya 2022 goda)* [Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2022): Collection of Articles of the III All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. November 17-18, 2022]. Moscow: Publ. MSUPE, 2022, pp. 399–406. URL: <https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2022/contents/Chumachenko> (Accessed 15.06.2024). (In Russ.).
20. Yamaletdinova I.S. Issledovanie prichin trudnostei v obuchenii podrostkov [Research into the causes of adolescent learning difficulties]. *Studencheskii = Student's*, 2023, no. 15 (227). (In Russ.).
21. Garrote A., Niederbacher E., Hofmann J., Rösti I., Neuenschwander M.P. Teacher Expectations and Parental Stress During Emergency Distance Learning and Their Relationship to Students' Perception. *Frontiers in Psychology*, 2021. Vol. 12. doi:10.3389/fpsyg.2021.712447
22. Howard J.L., Bureau J., Guay F., Chong J.X.Y., Ryan R.M. Student Motivation and Associated Outcomes: A Meta-Analysis from Self-Determination Theory. *Perspectives on Psychological Science*, 2021. Vol. 16, no. 6. doi:10.1177/1745691620966789
23. Novikova I.A., Bychkova P.A., Novikov A.L., Shlyakhta D.A. Personality Traits and Academic Motivation as Predictors of Attitudes towards Digital Educational Technologies among Russian University Students. *RUDN Journal of Psychology and Pedagogics*, 2022. Vol. 19, no. 4, pp. 689–716. doi:10.22363/2313-1683-2022-19-4-689-716
24. Vasilevskaya E.Yu., Molchanova O.N. Possible selves and academic motivation in Russian and American college students. *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2021. Vol. 18, no. 2, pp. 352–365. doi:10.17323/1813-8918-2021-2-352-365

Информация об авторах

Мерикова Марина Андреевна

аспирант кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, факультет психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

<https://orcid.org/0000-0003-2334-7608>, e-mail: merikova@gmail.com

Information about the authors

Marina A. Merikova

PhD in Psychology, Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
<https://orcid.org/0000-0003-2334-7608>, e-mail: merikova@gmail.com

Получена 02.07.2024

Received 02.07.2024

Принята в печать 07.02.2025

Accepted 07.02.2025

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

Критерии оценки эффективности деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования

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

Тукфееева 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

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

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

Определение критериев оценки эффективности деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования Российской Федерации является одной из актуальных задач, решение которой позволит изучить современное состояние психологической службы и определить перспективные направления ее развития. Апробация критериев эффективности деятельности психологической службы проводилась в 2 этапа. В рамках первого был проведен опрос экспертных групп методических объединений 8 субъектов Российской Федерации: Республика Татарстан, Пермский край, Хабаровский край, Липецкая область, Московская область, Новосибирская область, Самарская область, Свердловская область. Общая численность экспертов составила 319 человек. В качестве инструмента использовалась специально разработанная анкета, позволяющая получить сведения о важности критериев и его параметров, легкости предоставления информации по выделенным критериям. На втором этапе критерии оценки эффективности деятельности психологической службы были пред-

ставлены на обсуждение экспертному сообществу ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». В рамках анализа результатов апробации обсуждается вопрос целесообразности использования критериев качества и доступности психологической помощи участникам образовательных отношений как основных при проведении мониторинга эффективности деятельности психологических служб в системе общего образования и среднего профессионального образования в субъектах Российской Федерации.

Ключевые слова: система образования, психологическая служба, участники образовательных отношений, обучающиеся, психолого-педагогическое сопровождение, критерии эффективности деятельности, мониторинг, качество и доступность психологической помощи

Для цитаты: Ульянина О. А., Тукфеева Ю. В., Семенова К.Г., Трофимова А.П. Критерии оценки эффективности деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования // Вестник практической психологии образования. 2025. Том 22. № 1. С. 33–49. DOI:10.17759/bppr.2025220104

Criteria for evaluating the effectiveness of the psychological service in the system of general education and secondary vocational education

Olga A. Ulyanina

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

Yulia V. Tukfeeva

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru

Ksenia G. Semenova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3727-6014>, e-mail: semenovakg@mgppu.ru

Anastasia P. Trofimova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4259-819X>, e-mail: trofimovaap@mgppu.ru

Determining the criteria for evaluating the effectiveness of the psychological service in the system of general education and secondary vocational education of the Russian Federation is one of the urgent tasks, the solution of which will allow us to study the current state of the psychological service and determine the promising directions of its development. The approbation of the criteria for the effectiveness of the psychological service was carried out in 2 stages. As part of the first, a survey of expert groups of methodological associations of 8 subjects of the Russian Federation was conducted: the Republic of Tatarstan, Perm Krai, Khabarovsk Krai, Lipetsk Region, Moscow Region, Novosibirsk Region, Samara Region, Sverdlovsk Region. The total number of experts was

319 people. A specially designed questionnaire was used as a tool to get information about the importance of criteria and its parameters, the ease of providing information on the selected criteria. At the second stage, the criteria for evaluating the effectiveness of the psychological service were presented for discussion to the expert community of the Moscow State Psychological and Pedagogical University. As part of the analysis of the results of the approbation, the issue of the expediency of using the criteria of quality and accessibility of psychological assistance to participants in educational relations as the main ones when monitoring the effectiveness of psychological services in the system of general education and secondary vocational education in the subjects of the Russian Federation is discussed.

Keywords: education system, psychological service, participants in educational relations, students, psychological and pedagogical support, performance criteria, monitoring, the quality and accessibility of psychological care

For citation: Ulyanina O.A., Tukfeeva Yu.V., Semenova K.G., Trofimova A.P. Criteria for evaluating the effectiveness of the psychological service in the system of general education and secondary vocational education. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2025. Vol. 22, no. 1, pp. 33–49. DOI:10.17759/bppe.2025220104 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

Психологическая служба является важным и существенным компонентом в системе образования Российской Федерации. На современном этапе отмечается интенсивность ее развития, что определяется прежде всего потребностями участников образовательных отношений и задачами развития психологической службы. Одна из основных задач психологической службы образования — обеспечение защиты детства и сопровождение ребенка в процессе социализации [9].

В совершенствование процесса оказания психолого-педагогической помощи включены непосредственно педагоги-психологи (психологи в сфере образования); ученые, занимающиеся разработкой проблем практической психологии и научно-практических способов их решения; преподаватели высших учебных заведений, готовящие профессиональный кадровый состав педагогов-психологов (психологов в сфере образования); сотрудники органов управления образования, отвечающие за организацию деятельности психологических служб [2]. Поэтому в современных условиях развития системы образования для принятия эффективных решений необходима грамотная организация внутриведомственного и межведомственного взаимодействия [1].

Психологическая служба в системе образования имеет гибкую инфраструктуру, которая функционирует на разных уровнях, что позволяет реагировать на запросы общества и потребности образовательных организаций [24]. Задача психологической службы — в обеспечении комплексного и всестороннего сопровождения участников образовательных отношений [21]. При этом эффективность работы педагогов-психологов (психологов в сфере образования) обусловлена направленностью на реализацию их запросов [24]. Разработан ряд нормативных правовых документов, определяющих основные цели и задачи, направленные на сохранение и развитие психологического благополучия участников образовательных отношений [4; 16].

Психологическая служба в образовании, как и любая система, нуждается в оценке эффективности деятельности, что обуславливает актуальность разработки критериев для анализа осуществления деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего

профессионального образования Российской Федерации. При этом оцениваться должны как качественные, так информационно-аналитические показатели [23].

Стоит отметить, что единых критериев оценки эффективности деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования на данный момент не разработано. В настоящее время анализ деятельности психологической службы образования проводится на основании отдельных мониторингов, результаты которых не имеют системного характера.

Некоторые ученые занимались разработкой данного вопроса. Е.А Платунова выделяет такие показатели эффективности профессиональной деятельности педагога-психолога (психолога в сфере образования), как соответствие деятельности поставленным регламентирующими нормативным правовым документам, а также целям и задачам деятельности психологической службы образования, соответствие планируемых трудозатрат фактическим, соответствие уровню профессиональной квалификации, а также количественные показатели эффективности деятельности педагога-психолога (психолога в сфере образования) [8].

Л.А. Цветкова с соавторами разработали систематизированную систему оценки эффективности деятельности психологической службы образования. Они выделяют два основных критерия: качество и результативность деятельности психологической службы. Среди показателей качества реализуемой деятельности авторы выделяют наличие регламента оказания психологической помощи, численность педагогов-психологов (психологов в сфере образования), охват участников образовательных отношений, количество получателей психологических услуг. В качестве показателей результативности деятельности психологической службы Л.А. Цветкова с соавторами предлагает проводить оценку среди участников образовательных отношений, что будет демонстрировать их удовлетворенность оказываемой психологической помощью [19].

При проведении мониторинга оказания психологической помощи детям, родителям (законным представителям), учителям в Великобритании командой ученых были использованы в качестве показателей: наличие единой правовой политики в развитии психологической службы; количество организаций, обеспечивающих психологическое сопровождение детей и родителей (законных представителей); определение результативности деятельности педагога-психолога; наличие сложных и кризисных ситуаций в организации; междисциплинарные и межведомственные связи в работе педагога-психолога [22].

Несмотря на общую направленность в определении критериев эффективности деятельности психологической службы, требуется их обобщение и систематизация. Выделенные критерии могут способствовать своевременному выявлению дефицитов в деятельности психологической службы и анализу имеющихся ресурсов для повышения эффективности оказания своевременной психологической помощи участникам образовательных отношений.

Определение критериев оценки эффективности деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования Российской Федерации

Разработка и апробация критериев оценки эффективности деятельности психологической службы проводилась Федеральным координационным центром по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации Московского государственного психолого-педагогического университета в 2023 году на основании в п. 10 Плана мероприятий на 2022–2025 гг. по реализации Концепции развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 года [4].

В Концепции развития психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2025 года [4], действую-

щей на момент проведения аprobации, определяются два ключевых направления решения ключевых проблем в организации и содержании деятельности педагогов-психологов (психологов в сфере образования): повышение доступности и качества психологической помощи участникам образовательных отношений. На этом основании, а также с опорой на ряд основных нормативных правовых документов [4; 11; 12; 16; 17; 18] и методические рекомендации [14] определены две группы критериев.

I. Критерий качества оказания психологической помощи участникам образовательных отношений. Данный критерий основывается на том, что психологическое сопровождение участников образовательных отношений осуществляется в соответствии с положениями нормативных правовых актов, наличием соответствующей квалификационной категории у педагогов-психологов (психологов в сфере образования), которые применяют в своей профессиональной деятельности современные методы и технологии. Также о качестве психологической службы можно судить по сформированности системы оказания экстренной и кризисной психологической помощи в системе образования в субъекте Российской Федерации и организации внутриведомственного и межведомственного взаимодействия в работе с участниками образовательных отношений.

На основании анализа научной литературы и нормативных правовых актов, регламентирующих деятельность психологической службы, к критерию качества психологической помощи участниками образовательных отношений возможно отнести следующие составляющие.

1. Организация деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в субъекте Российской Федерации в соответствии с Концепцией развития психологической службы на период до 2025 года [4]. Благодаря данному показателю становится возможным сделать вывод о потенциально эффективном планировании деятельности психологической службы на основе информации о разработанном региональном плане (комплексе мер) по развитию психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования.

Данный параметр покажет, проводится ли мониторинг деятельности психологической службы на региональном уровне, что позволяет руководителям подразделений органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации своевременно определять основные дефициты, возникающие при психолого-педагогическом сопровождении участников образовательных отношений в субъекте Российской Федерации.

Показателями параметра, связанного с организацией психологической помощи участникам образовательных отношений, могут служить оценка материально-технического обеспечения деятельности педагогов-психологов (психологов в сфере образования), наличие утвержденных нормативных и правовых актов, регулирующих оснащенность рабочего места специалистов. Условия, в которых осуществляют профессиональную деятельность педагоги-психологи (психологи в сфере образования), напрямую влияют на ее качество.

Отдельное внимание при оценке организации психологической помощи участникам образовательных отношений уделяется организации и реализации мероприятий по профилактике суицидальных рисков [13], профилактике употребления психоактивных веществ [3], оказанию психологической помощи в кризисных и экстренных ситуациях.

В рамках данного параметра происходит оценка готовности к работе психологической службы с случаями, которые требуют организации внутриведомственного и межведомственного взаимодействия для оказания комплексной помощи. Тогда в качестве показателя будет выступать наличие в субъекте Российской Федерации регламента, определяющего алгоритм совместной работы с такими службами, как: психолого-медицинско-педагогическая комиссия, центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи [5; 7], комиссии по делам несовершеннолет-

них и защите их прав, медицинские учреждения, органы опеки и попечительства и органы социальной защиты и т. д.

2. Квалификация и опыт специалистов, оказывающих психологическую помощь, в том числе экстренную и кризисную, в системе общего образования и среднего профессионального образования в субъекте Российской Федерации. Кадровый ресурс психологической службы является одним из определяющих в оценке эффективности деятельности психологической службы. От профессиональных компетенций и уровня квалификации педагогов-психологов (психологов в сфере образования) зависит как эффективность, так и качество реализации профессиональных задач в соответствии с основными направлениями профессиональной деятельности [10]. Показателями выступают уровень и направление полученного образования, профессиональных стажей, самооценка результативности деятельности педагога-психолога (психолога в сфере образования). Учет данного параметра в мониторинге может стать стимулом для профессионального роста педагога-психолога (психолога в сфере образования) образовательной организации.

3. Методическое обеспечение деятельности специалистов психологической службы, в том числе наличие системы наставничества. Оценка методического ресурса позволяет определить степень взаимодействия педагогов-психологов (психологов в сфере образования) с профессиональным сообществом. Такие показатели, как наличие наставничества, совместное решение задач, обмен опытом, — повышают профessionализм специалистов психологической службы, что позитивно отражается на качестве оказания психологической помощи.

4. Система оказания экстренной и кризисной психологической помощи в системе общего образования и среднего профессионального образования в субъекте Российской Федерации. Данный параметр позволит получить сведения об актуальном состоянии психологической службы образования в части оказания экстренной и кризисной психологической помощи [15]. Показателями данного параметра выступают наличие специалистов, имеющих компетенции для оказания экстренной и кризисной психологической помощи, наличие дистанционного консультирования для несовершеннолетних и их родителей (законных представителей) (детский телефон доверия, горячая линия для оказания психологической помощи).

II. Критерий доступности психологической помощи участникам образовательных отношений. Данный критерий отражает количественные характеристики деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в субъекте Российской Федерации. Критерий доступности подразумевает, что психологическая помощь, в том числе реализуемая с применением дистанционных форм работы, одинаково доступна для всех участников образовательных отношений.

Оценить доступность психологической помощи можно через сбор информации относительно запросов участников образовательных отношений на оказание психологической помощи, в том числе экстренной и кризисной; сбор информации о видах профессиональной деятельности педагога-психолога (психолога в сфере образования); наличия в штатном расписании образовательной организации необходимого количества специалистов; осуществление анализа форм и способов тиражирования успешных психолого-педагогических практик; определение доступности информации о возможностях получения психолого-педагогической помощи, в том числе экстренной и кризисной, о работе Детского телефона доверия, Горячей линии и др.

Данный критерий включает следующие составляющие.

1. Кадровый ресурс психологической службы. Показателями данного параметра выступают количество штатных единиц педагогов-психологов (психологов в сфере образования) в дошкольных, общеобразовательных организациях и организациях среднего профессионального образования в субъекте Российской Федерации [6], укомплектованность педагогами-психологами (психологами в сфере образования) в образовательной организации. В рамках данного параметра можно проанализировать нагрузку на одного педагога-психолога (психолога в сфере образова-

ния), что в дальнейшем может учитываться при планировании кадровой политики в регионе Российской Федерации.

2. Информационное обеспечение психологической службы в системе общего и среднего профессионального образования. Показателями информационного обеспечения психологической службы в системе общего и среднего профессионального образования могут выступать данные о количестве и тематике проведенных мероприятий по популяризации и информированию населения о возможностях получения психолого-педагогической помощи, в том числе экстренной и кризисной, о работе консультационных пунктов, Детского телефона доверия, Горячей линии и др., а также об условиях обеспечения тиражирования положительного опыта по психологическому пропагандированию образовательных отношений.

В рамках данного параметра возможно изучить организацию деятельности по тиражированию положительного опыта и эффективных психологических практик в профессиональном сообществе педагогов-психологов (психологов в сфере образования).

3. Организация и реализация мероприятий по оказанию психологической помощи участникам образовательных отношений в субъекте Российской Федерации. В рамках данного параметра можно получить данные по таким показателям, как количественная характеристика деятельности педагога-психолога (психолога в сфере образования) по основным направлениям его профессиональной деятельности согласно профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [12]; равномерность распределения нагрузки педагога-психолога (психолога в сфере образования); основные запросы участников образовательных отношений на получение психологической помощи, реализуемые цифровые решения при оказании психологической помощи в дистанционном формате.

Программа исследования

Апробация критериев эффективности деятельности психологической службы проходила в два этапа.

На первом этапе был проведен опрос экспертных групп из 8-ми субъектов Российской Федерации: Республика Татарстан, Пермский край, Хабаровский край, Липецкая область, Московская область, Новосибирская область, Самарская область, Свердловская область.

В состав экспертных групп вошли следующие категории респондентов: специалисты органов исполнительной власти, осуществляющих государственное управление в сфере образования в субъекте Российской Федерации, курирующих деятельность по психолого-педагогическому сопровождению; главные внештатные педагоги-психологи; руководители центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи; директора образовательных организаций; педагоги-психологи (психологи в сфере образования); другие специалисты.

Общая численность экспертов составила 319 человек.

Для проведения опроса была разработана анкета по апробации критериев эффективности деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования. Экспертам было предложено определить приемлемость и релевантность выделенных на основании теоретического анализа критериев оценки эффективности деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования.

Сбор данных осуществлялся посредством заполнения анкет в отечественной системе «AnketologBox», обеспечивающей защиту персональных данных.

На втором этапе критерии оценки эффективности деятельности психологической службы субъектов Российской Федерации были представлены на обсуждение экспертному сообществу ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

Результаты исследования

Апробация критериев эффективности деятельности психологической службы проходила в два этапа.

Первый этап апробации критериев эффективности деятельности психологической службы предполагал опрос экспертных групп методического объединения субъектов Российской Федерации. Экспертам было предложено оценить по 5-балльной шкале выделенные на основании теоретического анализа критерии оценки эффективности деятельности психологической службы по следующим основаниям: важность учета критериев при оценке эффективности деятельности службы и субъективная легкость предоставления критерия (сбора информации). Важность учета отмечалась по шкале, где 1 — неважно, 5 — важно; легкость предоставления данных по шкале, где 1 — очень сложно, 5 — очень легко.

В таблице 1 представлены результаты по оценке важности учета критерия и его параметров.

Табл. 1. Оценка важности учета критерия и его параметров

Критерий	Наименование субъекта Российской Федерации								Сумма баллов	Средний балл
	Липецкая область	Московская область	Республика Татарстан	Самарская область	Пермский край	Свердловская область	Новосибирская область	Хабаровский край		
«Общие сведения»										
	5	5	5	5	5	5	5	3	38	4,75
Критерий 1. Качество оказания психологической помощи участникам образовательных отношений										
	Параметр 1: Организация деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в субъекте Российской Федерации в соответствии с Концепцией развития психологической службы на период до 2025 года									
	5	4	5	5	5	5	5	4	38	4,75
	Параметр 2: Квалификация и опыт специалистов, оказывающих психологическую помощь, в том числе экстренную и кризисную, в системе общего образования и среднего профессионального образования в субъекте Российской Федерации									
	4	5	5	5	5	5	5	2	36	4,5
	Параметр 3: Методическое обеспечение деятельности специалистов психологической службы, в том числе наличие системы наставничества									
	5	4	5	5	5	5	5	5	39	4,88
	Параметр 4: Система оказания экстренной и кризисной психологической помощи в системе общего образования и среднего профессионального образования в субъекте Российской Федерации									
	5	5	5	4	5	5	5	5	39	4,88
Критерий 2. Доступность психологической помощи										
	Параметр 1: Кадровый ресурс психологических служб									
	5	5	5	5	5	5	5	5	40	5
	Параметр 2: Информационное обеспечение психологической службы в системе общего и среднего профессионального образования									
	5	5	5	4	5	5	5	5	39	4,88

участникам образовательных отношений	Параметр 3: Организация и реализация мероприятий по оказанию психологической помощи участникам образовательных отношений в субъекте Российской Федерации								
	5	2	5	4	4	5	5	5	35

Исходя из полученных результатов, согласно средним значениям в таблице 1 баллы по оценке важности учета критериев и их параметров распределились в диапазоне от 3,38 до 5 баллов.

Относительно важности учета критериев и их параметров высокой оценкой экспертами отмечается:

- параметр «Методическое обеспечение деятельности специалистов психологической службы, в том числе наличие системы наставничества» критерия качества психологической помощи (4,88 балла);
- параметр «Система оказания экстренной и кризисной психологической помощи в системе общего образования и среднего профессионального образования в субъекте Российской Федерации» критерия качества психологической помощи (4,88 балла);
- параметр «Информационное обеспечение психологической службы в системе общего и среднего профессионального образования» критерия доступности психологической помощи (4,88 балла).

Менее значимым экспертами определен параметр критерия доступности психологической помощи, связанный с организацией и реализацией мероприятий по оказанию психологической помощи участникам образовательных отношений в субъекте Российской Федерации (4,38 балла).

Поскольку ни один из параметров не отмечен как не представляющий ценности в оценке эффективности деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования, все критерии и параметры по данному показателю считаем прошедшими апробацию.

В таблице 2 представлены результаты по оценке легкости представления информации по критериям и их параметрам.

Относительно легкости предоставления информации, по данным таблицы 2, высокой оценкой (4,88 баллов) экспертами отмечается параметр «Методическое обеспечение деятельности специалистов психологической службы, в том числе наличие системы наставничества» критерия качества психологической помощи.

По мнению экспертов, несколько сложнее предоставить информацию:

- об организации деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в субъекте Российской Федерации в соответствии с Концепцией развития психологической службы на период до 2025 года (3,88 баллов);
- об организации и реализации мероприятий по оказанию психологической помощи участникам образовательных отношений в субъекте Российской Федерации» (3,5 баллов).

Относительно выделенных параметров участники экспертных групп отмечают трудности в сборе информации по выделенным критериям и параметрам. Поскольку ни по одному критерию и составляющим его параметрам сбор информации не был оценен респондентами как невозможный, по данному показателю все критерии и параметры оценки эффективности деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования считаем прошедшими апробацию.

Табл. 2. Оценка легкости предоставления информации по критерию и его параметрам

Критерий	Наименование субъекта Российской Федерации								Сумма баллов	Средний балл
	Липецкая область	Московская область	Республика Татарстан	Самарская область	Пермский край	Свердловская область	Новосибирская область	Хабаровский край		
«Общие сведения»										
	3	3	4	4	4	5	4	5	32	4
Критерий 1. Качество оказания психологической помощи участникам образовательных отношений	Параметр 1: Организация деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования в субъекте Российской Федерации в соответствии с Концепцией развития психологической службы на период до 2025 года									
	4	4	5	4	4	5	3	2	31	3,88
	Параметр 2: Квалификация и опыт специалистов, оказывающих психологическую помощь, в том числе экстренную и кризисную, в системе общего образования и среднего профессионального образования в субъекте Российской Федерации									
	4	4	5	4	5	5	3	3	33	4,13
	Параметр 3: Методическое обеспечение деятельности специалистов психологической службы, в том числе наличие системы наставничества									
	5	5	5	4	5	5	5	5	39	4,88
Критерий 2. Доступность психологической помощи участникам образовательных отношений	Параметр 4: Система оказания экстренной и кризисной психологической помощи в системе общего образования и среднего профессионального образования в субъекте Российской Федерации									
	5	5	5	4	4	5	5	5	38	4,75
	Параметр 1: Кадровый ресурс психологических служб									
	4	3	5	4	5	5	4	4	34	4,25
	Параметр 2: Информационное обеспечение психологической службы в системе общего и среднего профессионального образования									
	4	5	5	4	4	5	4	4	35	4,38
	Параметр 3: Организация и реализация мероприятий по оказанию психологической помощи участникам образовательных отношений в субъекте Российской Федерации									
	3	2	5	4	3	5	3	3	28	3,5

На графике отражены параметры оценки экспертов группы по двум показателям: оценка важности учета и оценка легкости предоставления информации (рис. 1).

Как видно из данных рисунка 1, ряд параметров отмечены экспертным сообществом как важные, но относительно сложные в предоставлении информации, что согласуется с тенденцией по общим показателям:

- параметр критерия доступности психологической помощи, связанный с организацией и реализацией мероприятий по оказанию психологической помощи участникам образовательных отношений в субъекте Российской Федерации (различия в 0,88 баллов);
- параметр критерия качества психологической помощи, связанный с организацией деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессиональ-

ного образования в субъекте Российской Федерации в соответствии с Концепцией развития психологической службы на период до 2025 года (различия в 0,87 балла);

- параметр критерия доступности психологической помощи, связанный с кадровым ресурсом психологических служб (различия в 0,75 балла).

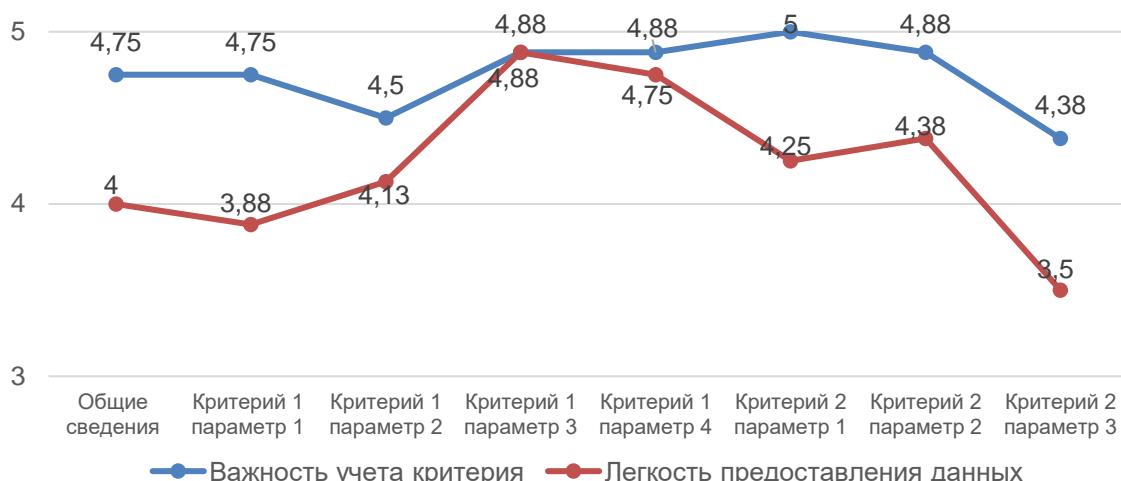


Рис. 1. График оценок по параметрам

По мнению участников экспертных групп методических объединений субъектов Российской Федерации, менее важным и относительно сложным в сборе информации параметром является: «Организация и реализация мероприятий по оказанию психологической помощи участникам образовательных отношений в субъекте Российской Федерации». Оптимальными при апробации считались параметры, набравшие по показателю «важность учета» и «легкость предоставления информации» в среднем не менее 3,5 баллов, в связи с чем данный параметр невозможно не учитывать при проведении мониторинга эффективности деятельности психологических служб, так как это прямой показатель деятельности педагога-психолога (психолога в сфере образования).

Помимо заполнения специально разработанной анкеты, методическое объединение субъекта Российской Федерации могло в свободной форме оставить комментарии относительно выделенных критериев и параметров эффективности деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования. Рекомендации экспертных групп по поводу важности учета критериев и их параметров были связаны с уточнением запрашиваемой информации у респондентов относительно кадровых ресурсов психологических служб и особенностей организации межведомственного взаимодействия.

Второй этап апробации. На втором этапе критерии оценки эффективности деятельности психологической службы субъектов Российской Федерации были представлены на обсуждение экспертному сообществу ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет».

В ходе обсуждения экспертами была утверждена направленность критериев: критерий качества и критерий доступности психологической помощи участникам образовательных отношений, а также внесены важные дополнения в содержательный аспект параметров обсуждаемых критериев.

По результатам двухэтапной апробации критериев оценки эффективности деятельности психологической службы был проведен содержательный анализ.

Выходы

Таким образом, на основании оценок экспертных групп методических объединений субъектов Российской Федерации и мнения экспертного сообщества ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» можно сделать вывод, что выделенные кrite-

рии качества и доступности психологической помощи участникам образовательных отношений и разработанные к ним параметры дают возможность получения качественных сведений для оценки актуального состояния психологических служб в системе общего образования и среднего профессионального образования в субъектах Российской Федерации посредством мониторингового исследования для дальнейшего совершенствования психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений.

На основании содержательного анализа результатов апробации выделенных критериев планируется разработка параметров и индикаторов для их оценки. На их основании будет составлена форма сбора и проведен мониторинг эффективности деятельности психологической службы в системе общего образования и среднего профессионального образования. Результаты данного мониторинга позволят получить комплексное представление об эффективности деятельности психологической службы в системе образования Российской Федерации.

Литература

1. Алехина С.В., Фальковская Л.П. Межведомственное взаимодействие как механизм развития психологической службы в образовании [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 3. С. 116–128. doi:10.17759/psyedu.2017090312
2. Дубровина И.В. Психологическая служба образования: научные основания, цели и средства [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 1998. Том 3. № 2. С. 5–10. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1998_n2/Dubrovina (дата обращения: 18.01.2025).
3. Концепция профилактики употребления психоактивных веществ в образовательной среде на период до 2025 года (утв. Минпросвещения России 15.06.2021) [Электронный ресурс] // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. 2021. URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-profilaktiki-upotrebljenija-psikhoaktivnykh-veshchestv-v-obrazovatelnoi-srede-na/> (дата обращения: 03.01.2025).
4. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Минобрнауки России от 19.12.2017) [Электронный ресурс] // Законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации. 2017. URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitiya-psikhologicheskoi-sluzhby-v-sisteme-obrazovaniya-v-rossiiskoi/> (дата обращения: 14.04.2023).
5. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 10 февраля 2015 г. № ВК-268/07 «О совершенствовании деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. 2015. URL: <https://docs.cntd.ru/document/420261628> (дата обращения: 21.11.2024).
6. Письмо Министерства образования Российской Федерации от 24 декабря 2001 года № 29/1886-6 «Об использовании рабочего времени педагога-психолога образовательного учреждения» [Электронный ресурс] // Законодательная база Российской Федерации. 2001. URL: <https://zakonbase.ru/content/base/54768> (дата обращения: 21.11.2024).
7. Письмо Министерства просвещения Российской Федерации от 5 марта 2021 г. № ДГ-492/07 «О деятельности центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи» [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. 2021. URL: <https://docs.cntd.ru/document/603204429> (дата обращения: 21.07.2023).
8. Платунова Е.А. Особенности и критерии оценки деятельности психологической службы в муниципальном учреждении // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2016. № 3-7 (дата обращения: 18.01.2025).
9. Поскакалова Т.А., Сорокова М.Г. Цифровая социализация молодых взрослых: тренды и тенденции в коммуникации [Электронный ресурс] // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2022): Сборник статей III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 17—18 ноября 2022 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2022. С. 331–343. URL:

https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2022/contents/Poskakalova_Sorokova (дата обращения: 18.01.2025).

10. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 7 апреля 2014 г. № 276 «Об утверждении Порядка проведения аттестации педагогических работников организаций, осуществляющих образовательную деятельность» [Электронный ресурс] // Гарант. 2014. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70562982/> (дата обращения: 21.11.2024).
11. Приказ Министерства образования Российской Федерации от 22 октября 1999 года № 636 «Об утверждении Положения о службе практической психологии в системе Министерства образования Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. 1999. URL: <https://docs.cntd.ru/document/58865666> (дата обращения: 21.11.2024).
12. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”» [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. 2015. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/ (дата обращения: 18.12.2024).
13. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 26.04.2021 № 1058-р «Об утверждении комплекса мер до 2025 г. по совершенствованию системы профилактики суицида среди несовершеннолетних» [Электронный ресурс] // Официальное опубликование правовых актов. 2021. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202104300075> (дата обращения: 24.11.2024).
14. Система функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях: Методические рекомендации [Электронный ресурс]. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. 209 с. // Федерация психологов образования России. Официальный сайт. URL: <https://rospsy.ru/node/930> (дата обращения: 18.01.2025).
15. Создание и обеспечение системы экстренной психологической помощи в составе психологической службы в системе образования Российской Федерации: Методические рекомендации [Электронный ресурс] / Авторы-составители: Артамонова Е.Г., Васильева Н.Н., Глазунова Е.А., Дитерихс А.Л., Журкина Т.А., Иванова Е.В., Мелентьева О.С. М.: ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2021. 80 с. // ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей». URL: https://fcprc.ru/media/media/behavior/Ekstrennaya_psihologicheskaya_pomosch.pdf (дата обращения: 18.01.2025).
16. Указ Президента Российской Федерации от 29.05.2017 № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства» [Электронный ресурс] // Президент России. 2017. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41954> (дата обращения: 21.11.2024).
17. Федеральный закон от 27.07.2010 г. № 210-ФЗ «Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг» [Электронный ресурс] // Президент России. 2010. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/31584> (дата обращения: 21.11.2024).
18. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Президент России. 2012. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (дата обращения: 28.12.2024).
19. Цветкова Л.А., Антонова Н.А., Ерицян К.Ю. Оценка эффективности деятельности психологической службы в образовательной организации. СПб: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2021. 40 с.
20. Ярецкий Ю.Л., Зыкова Н.Ю. Приведение в соответствие квалификационных характеристик практикующих психологов требованиям профильных профессиональных стандартов (региональная практика) [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2017. Том 9. № 3. С. 104–115. doi:10.17759/psyedu.2017090311
21. Darling-Hammond L., Flook L., Cook-Harvey C. M., Barron B., Osher D. Implications for educational practice of the science of learning and development // Applied Developmental Science. 2020. Vol. 24(2). P. 97–140. doi:10.1080/10888691.2018.1537791

22. Farrell P., Woods K., Lewis S., Rooney S., Squires G., O'Connor M. A review of the functions and contribution of educational psychologists in England and Wales in light of "Every child matters: change for children". Manchester: School of Education, University of Manchester, 2006.
23. Sapargaliyeva Z.A., Aralbaeva R.K., Mamilina K.S., Dyussenbekova A.S., Orazova B.K. Improvement of the professional training of a pedagogue-psychologist as a specialist of helping professions // Studies in the Education of Adults. 2023. Vol. 55(1). P. 282–293. doi:10.1080/02660830.2023.2171115
24. The Evaluation of Educational Psychology Services in the Light of Outcomes for Children. A report from a Joint Working group of: The Association of Educational Psychologists, The Division of Educational and Child Psychology // Association of Educational Psychologists. 2022. URL: <https://www.aep.org.uk/resources/evaluation-educational-psychology-services-light-outcomes-children> (дата обращения: 21.11.2024).

References

1. Alekhina S.V., Fal'kovskaya L.P. Mezhvedomstvennoe vzaimodeistvie kak mekhanizm razvitiya psikhologicheskoi sluzhby v obrazovaniii [Interdepartmental Interaction as a Mechanism for the Development of Psychological Service in Education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2017. Vol. 9, no. 3, pp. 116–128. doi:10.17759/psyedu.2017090312 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Dubrovina I.V. Psikhologicheskaya sluzhba obrazovaniya: nauchnye osnovaniya, tseli i sredstva [Psychological Education Service: scientific foundations, goals and means] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 1998. Vol. 3, no. 2. pp. 5–10. URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/1998_n2/Dubrovina (In Russ.). (Accessed 18.01.2025).
3. Kontseptsiya profilaktiki upotrebleniya psikhoaktivnykh veshchestv v obrazovatel'noi srede na period do 2025 goda (utv. Minprosveshcheniya Rossii 15.06.2021) [Elektronnyi resurs] [The concept of prevention of the use of psychoactive substances in the educational environment for the period up to 2025, approved by the Ministry of Education of the Russian Federation on 15 June 2021]. *Zakony, kodeksy i normativno-pravovye akty Rossiiskoi Federatsii [Laws, codes, and regulatory legal acts of the Russian Federation]*. 2021. URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-profilaktiki-upotreblenija-psikhoaktivnykh-veshchestv-v-obrazovatelnoi-srede-na/> (Accessed 03.01.2025). (In Russ.).
4. Kontseptsiya razvitiya psikhologicheskoi sluzhby v sisteme obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda (utv. Minobrnauki Rossii 19.12. 2017) [The concept for the development of psychological services in the education system in the Russian Federation for the period up to 2025, approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on 19 December 2017] [Elektronnyi resurs]. *Zakony, kodeksy i normativno-pravovye akty Rossiiskoi Federatsii [Laws, codes, and regulatory legal acts of the Russian Federation]*. 2017. URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitija-psikhologicheskoi-sluzhby-v-sisteme-obrazovaniya-v-rossiiskoi/> (Accessed 14.04.2023). (In Russ.).
5. Pis'mo Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 10 fevralya 2015 g. No. VK-268/07 "O sovershenstvovanii deyatel'nosti tsentrov psikhologo-pedagogicheskoi, meditsinskoi i sotsial'noi pomoshchi" [Letter of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 10 February 2015 No. VK-268/07 "On improving the activities of psychological, pedagogical, medical and social assistance centers"] [Elektronnyi resurs]. *Elektronnyi fond pravovykh i normativno-tehnicheskikh dokumentov [Electronic fund of legal and regulatory documents]*. 2015. URL: <https://docs.cntd.ru/document/420261628> (Accessed 21.11.2024). (In Russ.).
6. Pis'mo Ministerstva obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii ot 24 dekabrya 2001 goda No. 29/1886-6 "Ob ispol'zovanii rabochego vremeni pedagoga-psikhologa obrazovatel'nogo uchrezhdeniya" [Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 24 December 2001 No. 29/1886-6 "On the use of working hours of a teacher-psychologist at an educational institution"] [Elektronnyi resurs]. *Zakonodatel'naya baza Rossiiskoi Federatsii [The legislative base of the Russian Federation]*. 2001. URL: <https://zakonbase.ru/content/base/54768> (Accessed 21.11.2024). (In Russ.).

7. Pis'mo Ministerstva prosveshcheniya Rossiiskoi Federatsii ot 5 marta 2021 g. No. DG-492/07 "O deyatel'nosti tsentrov psikhologo-pedagogicheskoi, meditsinskoi i sotsial'noi pomoshchhi" [Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 5 March 2021 no. DG-492/07 "On the activities of the centers of psychological, pedagogical, medical and social assistance"] [Elektronnyi resurs]. *Elektronnyi fond pravovykh i normativno-tehnicheskikh dokumentov* [Electronic fund of legal and regulatory documents]. 2021. <https://docs.cntd.ru/document/603204429> (Accessed 21.07.2023). (In Russ.).
8. Platunova E.A. Osobennosti i kriterii otsenki deyatel'nosti psikhologicheskoi sluzhby v munitsipal'nom uchrezhdenii [Features and criteria for evaluating the activities of a psychological service in a municipal institution]. *Aktual'nye problemy gumanitarnykh i estestvennykh nauk* [Current Problems of the Humanities and Natural Sciences], 2016, no. 3-7. (In Russ.).
9. Poskakalova T.A., Sorokova M.G. Tsifrovaya sotsializatsiya molodykh vzroslykh: trendy i tendentsii v komunikatsii [Digital Socialization of Young Adults: Trends and Tendencies in Communications] [Elektronnyi resurs]. In Rubtsov V.V., Sorokova M.G., Radchikova N.P. (Eds.). *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2022): Sbornik statei III Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastием. 17—18 noyabrya 2022 g.* [Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2022): Collection of Articles of the III All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. November 17-18, 2022]. Moscow: FGBOU VO MGPPU Publ., 2022, pp. 331–343. URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2022/contents/Poskakalova_Sorokova (Accessed 18.01.2025). (In Russ.).
10. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 7 aprelya 2014 g. No. 276 "Ob utverzhdenii Poryadka provedeniya attestatsii pedagogicheskikh rabotnikov organizatsii, osushchestvlyayushchikh obrazovatel'nyyu deyatel'nost'" [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation dated 7 April 2014 No. 276 "On Approval of the Procedure for Certification of teaching staff of organizations engaged in educational activities"] [Elektronnyi resurs]. *Garant* [Garant]. 2014. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70562982/> (Accessed 21.11.2024). (In Russ.).
11. Prikaz Ministerstva obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii ot 22 oktyabrya 1999 goda No. 636 "Ob utverzhdenii Polozheniya o sluzhbe prakticheskoi psikhologii v sisteme Ministerstva obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii" [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 22 October 1999 No. 636 "On Approval of the Regulations on the Service of Practical Psychology in the system of the Ministry of Education of the Russian Federation"] [Elektronnyi resurs]. *Elektronnyi fond pravovykh i normativno-tehnicheskikh dokumentov* [Electronic fund of legal and regulatory documents]. 1999. URL: <https://docs.cntd.ru/document/58865666> (Accessed 21.11.2024). (In Russ.).
12. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii ot 24 iyulya 2015 g. No. 514n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)"" [Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated 24 July 2015 No. 514n "On approval of the professional standard "Teacher-psychologist (psychologist in the field of education)"] [Elektronnyi resurs]. *Konsul'tantPlus* [ConsultantPlus]. 2015. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_185098/ (Accessed 18.12.2024). (In Russ.).
13. Rasporyazhenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 26.04.2021 No. 1058-r "Ob utverzhdenii kompleksa mer do 2025 g. po sovershenstvovaniyu sistemy profilaktiki suitsida sredi nesovershennoletnikh" [Decree of the Government of the Russian Federation dated 26 April 2021 No. 1058-r "On approval of a set of measures until 2025 to improve the system of suicide prevention among minors"] [Elektronnyi resurs]. *Ofitsial'noe opublikovanie pravovykh aktov* [Official Publication of Legal Acts]. 2021. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202104300075> (Accessed 24.11.2024). (In Russ.).
14. Sistema funktsionirovaniya psikhologicheskikh sluzhb v obshcheobrazovatel'nykh organizatsiyakh: metod. rekomendatsii [The system of functioning of psychological services in educational institutions: method. recommendations] [Elektronnyi resurs]. Moscow: FGBOU VO MGPPU Publ., 2020. 209 p. *Federatsiya psikhologov obrazovaniya Rossii. Ofitsial'nyi sait* [Federation of Psychologists of Education of Russia. Official Site]. URL: <https://rospsy.ru/node/930> (Accessed 18.01.2025). (In Russ.).

15. Artamonova E.G., Vasil'eva N.N., Glazunova E.A., Diterikhs A.L., Zhurkina T.A., Ivanova E.V., Melent'eva O.S. Sozdanie i obespechenie sistemy ekstrennoi psikhologicheskoi pomoshchi v sostave psikhologicheskoi sluzhby v sisteme obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii: Metodicheskie rekomendatsii [Creation and provision of a system of emergency psychological assistance as part of the psychological service in the education system of the Russian Federation: methodical recommendations] [Elektronnyi resurs]. Moscow: Tsentr zashchity prav i interesov detei, 2020. 80 p. FGBU "Tsentr zashchity prav i interesov detei" [FSBI "Centre for Protection of Rights and Interests of Children"]. URL: https://fcprc.ru/media/media/behavior/Ekstrennaya_psihologicheskaya_pomosch.pdf (Accessed 18.01.2025). (In Russ.).
16. Ukaz Prezidenta Rossiiskoi Federatsii ot 29.05.2017 No 240 "Ob ob'yavlenii v Rossiiskoi Federatsii Desyatiletiya detstva" [Decree of the President of the Russian Federation dated 29 May 2017 No. 240 "On the Declaration of the Decade of Childhood in the Russian Federation"] [Elektronnyi resurs]. Prezident Rossii = President of Russia. 2017. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41954> (Accessed 21.11.2024). (In Russ.).
17. Federal'nyi zakon ot 27.07.2010 g. No. 210-FZ "Ob organizatsii predostavleniya gosudarstvennykh i munitsipal'nykh uslug" [Federal Law dated 27 July 2010 No. 210-FZ "On the Organization of the Provision of State and Municipal Services"] [Elektronnyi resurs]. Prezident Rossii = President of Russia. 2010. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/31584> (Accessed 21.11.2024). (In Russ.).
18. Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 g. No. 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" [Federal Law dated 29 December 2012 No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation"] [Elektronnyi resurs]. Prezident Rossii = President of Russia. 2012. URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/36698> (Accessed 28.12.2024). (In Russ.).
19. Tsvetkova L.A., Antonova N.A., Ertsyan K.Yu. Otsenka effektivnosti deyatel'nosti psikhologicheskoi sluzhby v obrazovatel'noi organizatsii [Evaluation of the effectiveness of the psychological service in an educational organization]. Saint Petersburg: Rossiiskii gosudarstvennyi pedagogicheskii universitet im. A.I. Gertseva Publ., 2021. 40 p. (In Russ.).
20. Yaretskii Yu.L., Zykova N.Yu. Privedenie v sootvetstvie kvalifikatsionnykh kharakteristik praktikuyushchikh psikhologov trebovaniyam profil'nykh professional'nykh standartov (regional'naya praktika) [Harmonization of the Qualification Characteristics of Practicing Psychologists with the Requirements of Specialized Professional Standards (Regional Practice)] [Elektronnyi resurs]. Psichologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies, 2017. Vol. 9, no. 3. pp. 104–115. doi:10.17759/psyedu.2017090311 (In Russ., abstr. in Engl.).
21. Darling-Hammond L., Flook L., Cook-Harvey C. M., Barron B., Osher D. Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 2020. Vol. 24, no. 2, pp. 97–140. doi:10.1080/10888691.2018.1537791
22. Farrell P., Woods K., Lewis S., Rooney S., Squires G., O'Connor M. A review of the functions and contribution of educational psychologists in England and Wales in light of "Every child matters: change for children". Manchester: School of Education, University of Manchester, 2006.
23. Sapargaliyeva Z.A., Aralbaeva R.K., Mamilina K.S., Dyussenbekova A.S., Orazova B.K. Improvement of the professional training of a pedagogue-psychologist as a specialist of helping professions. *Studies in the Education of Adults*, 2023. Vol. 55, no. 1, pp. 282–293. doi:10.1080/02660830.2023.2171115
24. The Evaluation of Educational Psychology Services in the Light of Outcomes for Children. A report from a Joint Working group of: The Association of Educational Psychologists, The Division of Educational and Child Psychology. Association of Educational Psychologists. 2022. URL: <https://www.aep.org.uk/resources/evaluation-educational-psychology-services-light-outcomes-children> (Accessed 21.11.2024).

Информация об авторах

Ульянина Ольга Александровна

доктор психологических наук, член-корреспондент РАО, руководитель Федерального координационного

центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи 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

Тукфееева Юлия Владимировна

кандидат педагогических наук, начальник отдела координационной и мониторинговой деятельности Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи 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@mgppu.ru

Семенова Ксения Григорьевна

педагог-психолог отдела координационной и мониторинговой деятельности Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи 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

Трофимова Анастасия Павловна

аналитик отдела координационной и мониторинговой деятельности Федерального координационного центра по обеспечению развития психолого-педагогической помощи 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@mgppu.ru

Information about the authors

Olga A. Ulyanova

Doctor of Psychology, Corresponding member of the RAE, Head of the Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

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

Yulia V. Tukfeeva

PhD in Education, Head of the Department of coordination and monitoring activities of the Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru

Ksenia G. Semenova

Teacher-psychologist of the Department coordination and monitoring activities of the Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

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

Anastasia P. Trofimova

Analyst of the Department of coordination and monitoring activities of the Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-4259-819X>, e-mail: trofimovaap@mgppu.ru

Получена 31.01.2025

Received 31.01.2025

Принята в печать 07.02.2025

Accepted 07.02.2025

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

Информационное описание и реализация программы работы с родителями детей раннего возраста «Школа взаимопонимания» (в рамках адаптационного периода детей к ДОУ)

Задорова Ю.А.

Центр развития ребенка — Детский сад № 67 (МБДОУ Центр развития ребенка — Детский сад № 67 города Костромы), г. Кострома, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6814-3583>, e-mail: julia.zadorova@yandex.ru

В статье представлены данные о реализации программы работы с родителями детей раннего возраста. За последние три года реализации программы общее количество участников составило 45 человек (родители детей раннего возраста). Увеличивается также количество обращений родителей детей от 1,5 до 3 лет за консультацией с разного рода запросами (113 обращений). Отмечены положительные результаты в динамике адаптационного периода к ДОУ у детей раннего возраста, выстраивание целенаправленной систематической работы по взаимодействию с родителями, через родительский клуб «Школа взаимопонимания». Большие резервы заключены в использовании разнообразных методов, а в частности, метода игрового моделирования родительского поведения с целью развития у родителей рефлексии собственных воспитательных приемов. Используются игровые упражнения и задания (например, дать оценку разным способам воздействия на ребенка и формам обращения к нему, увидеть между ними разницу, выбрать более удачные, заменить нежелательные формы обращения на конструктивные).

Ключевые слова: родители, сотрудничество, дети раннего возраста, адаптация к дошкольному учреждению

Благодарности: автор благодарит за участие в сборе данных для исследования родителей детей раннего возраста и администрацию МБДОУ города Костромы «Центр развития ребенка — Детский сад № 67» в лице заведующего Т.Н. Синдеевой за наличие базы и условий для проведения организованных встреч и консультативной помощи с родителями.

Для цитаты: Задорова Ю.А. Информационное описание и реализация программы работы с родителями детей раннего возраста «Школа взаимопонимания» (в рамках адаптационного периода детей к ДОУ) // Вестник практической психологии образования. 2025. Том 22. № 1. С. 50–58. DOI:10.17759/bppe.2025220105

Informational description and implementation of the program of work with parents of young children “School of mutual understanding” (within the framework of the adaptation period of children to preschool)

Yulia A. Zadorova

Child Development Center — Kindergarten No. 67, Kostroma, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6814-3583>, e-mail: julia.zadorova@yandex.ru

The article presents data on the implementation of the program of work with parents of young children. Over the last three years of the program's implementation, the total number was 45 people (parents of young children). The number of requests from parents of children from 1.5 to 3 years old for advice with various kinds of requests is also increasing (113 requests). Positive results were noted in the dynamics of the adaptation period to preschool education in young children. Building purposeful systematic work on interaction with parents, through the Parent Club "School of Mutual Understanding". Great reserves are contained in the use of various methods, and in particular: the method of game modeling of parental behavior in order to develop parents' reflection on their own educational techniques. As well as game exercises and tasks (for example, to evaluate different ways of influencing a child and forms of addressing him, to see the difference between them, to choose more successful ones, to replace undesirable forms of addressing with constructive ones).

Keywords: parents, cooperation, young children, adaptation to preschool institution

Acknowledgements: the author thanks for the participation in the collection of data for the study of parents of young children and the administration of the Child Development Center — Kindergarten No. 67 of the city of Kostroma, represented by the head T.N. Sindyayeva for the availability of a database and conditions for organized meetings and counseling with parents.

For citation: Zadorova Yu.A. Informational description and implementation of the program of work with parents of young children “School of mutual understanding” (within the framework of the adaptation period of children to preschool). *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2025. Vol. 22, no. 1, pp. 50–58. DOI:10.17759/bppe.2025220105 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

Одним из традиционных направлений работы педагога-психолога в ДОО является психолого-педагогическое просвещение родителей. Согласно ФГОС дошкольного образования, учреждение должно обеспечить психолого-педагогическую поддержку семьи и повысить психолого-педагогическую компетентность родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей [8]. Данный подход требует обновления содержания деятельности педагогов-психологов и включения в работу с родителями более практико-ориентированных методов [7].

Концептуальной основой программы «Школа взаимопонимания» является идея сотрудничества взрослого с ребенком. «Школа взаимопонимания» создана для тех родителей, которые осознают, что база для успешной и счастливой жизни закладывается именно в раннем возрасте [4].

Родители постепенно из позиции «зрителей» и «наблюдателей» перевоплощаются в активных участников встреч, втягиваясь в изучение собственного родительского поведения. Они начинают самостоятельно выделять области своих затруднений, реалистичнее видят отражение собственных воспитательных стереотипов во взаимоотношениях с ребенком, принимают ответственность за перспективы их выстраивания, ощущая себя более компетентными в воспитании своего сына или дочери [6].

Участие родителей в организованных встречах помогает им лучше разбираться в мотивах детского поведения, побуждающего ребенка к сопротивлению и непослушанию [2]. Родители получают умение предугадывать и распознавать, что спрятано за «вызывающим» поведением ребенка, какие «условные знаки» посыпает ребенок родителю подобным поведением. Родителям становится доступен мир с позиции ребенка, они начинают смотреть «глазами ребенка»: видеть то, что видит он, ощущать то, что переживает ребенок, думать так, как думает дошкольник [1]. Родителям важно вникнуть и постараться понять «психологию развития» ребенка. Пройти возрастные этапы становления личности и периоды кризиса своих детей [3].

Программа помогает родителям более эффективно адаптироваться к новым для них социальным ролям «матери» и «отца» воспитанника дошкольного учреждения. Она направлена на повышение уровня информированности об особенностях психического и физического развития детей от рождения до трех лет, определение в выборе наиболее конструктивной модели воспитания, дает возможность научиться более эффективным способам организации игрового пространства ребенка в соответствии с возрастом. В рамках клуба «Школа взаимопонимания», организованного специально для родителей детей раннего возраста, каждый из родителей может высказать свою точку зрения на ту или иную тему, проблему и получить удовлетворяющие его ответы на вопросы.

Большие резервы заключены в использовании:

- метода игрового моделирования родительского поведения с целью развития у родителей рефлексии собственных воспитательных приемов. Данный метод направляет родителей на поиск более рационального способа родительского поведения, совершенствует в последовательности и доказательности педагогических рассуждений, развивает чувство педагогического такта, способствует обогащению арсенала способов родительского поведения и взаимодействия с ребенком (к примеру, родителям предлагается ролевое проигрывание проблемных ситуаций);
- игровых упражнений и заданий (например, дать оценку разным способам воздействия на ребенка и формам обращения к нему, увидеть между ними разницу, выбрать более удачные, заменить нежелательные формы обращения на конструктивные). Разнообразные способы общения предоставляют родителю возможность воспроизводить варианты своего поведения, в этом случае поле его зрения на воспитательную проблему расширяется. Родитель, вовлекаемый в игровую проблемную ситуацию, начинает буквально заново открывать для себя радость общения с ребенком, не только словесного, но и эмоционального.

Цель программы — повышение психолого-педагогической культуры родителей в вопросах развития и воспитания детей раннего возраста, осознание самоценности дошкольного периода детства как базиса для всей последующей жизни человека.

Задачи программы:

- повысить родительскую компетентность в понимании внутренних переживаний и потребностей ребенка;

- корректировать неадекватные формы поведения и эмоциональные реакции родителей на особенности поведения своих детей;
- оказывать помощь родителям в осознании собственного воспитательного опыта, его границ и возможностей.

Принципы:

- принцип добровольности посещения занятий;
- принцип учета индивидуальных особенностей родителей;
- принцип доверительного стиля и искренности в общении;
- принцип безоценочного отношения участников друг к другу;
- принцип стимулирования самостоятельных выводов и выборов;
- принцип системности и последовательности;
- принцип обратной связи.

Программа состоит из нескольких встреч. Цель: создание общих представлений об особенностях развития и воспитания детей раннего возраста у родителей. Каждая встреча посвящена работе над определенной проблемой. Темы встреч и их цели приведены в табл. 1.

Табл. 1. Темы встреч в рамках реализации программы

Тема	Цель
1. Кто мы такие, родители?	определение понимания ролей «родитель» и «ребенок»
2. Учимся понимать и слышать наших детей	анализ методов воспитания
3. Все мы родом из детства	изучение влияния собственного жизненного опыта на детско-родительские отношения
4. Спокоен родитель — спокоен ребенок	анализ собственного эмоционального состояния и его влияния на ребенка
5. Как преодолеть кризис трех лет	ознакомление родителей с психологическими особенностями ребенка 3-х лет и методами преодоления острых кризисных проявлений
6. Чтобы воспитать ребенка, сначала воспитайте себя	выявление ценностей воспитания
7. Кто в семье важнее...	осознание ролей «матери» и «отца» в общем понимании воспитания в семье
8. Детское воображение и детские фантазии	осознание ценности развития творческих способностей у детей
9. Важность родительской любви	подведение итогов всех встреч; саморефлексия собственного состояния

Содержательный раздел встреч

Практически на каждом занятии предполагается работа с буклетами, где родители могут видеть информацию и одновременно выполнять определенные задания по тематике встречи. Эти буклеты участники встреч уносят домой, где могут еще раз ознакомиться с интересующими их вопросами.

Примерная структура занятий

- Приветствие.
- Упражнение/рассуждение (настрой на занятие).
- Основное содержание.

4. Обсуждение ситуаций, дискуссии, игры, упражнения, с целью освоения содержания.
5. Завершение/рефлексия.

Структура занятий зависит от выбранной формы взаимодействия.

Методы, используемые на занятиях:

- подвижные и ролевые игры;
- рисуночные методы;
- элементы групповой дискуссии;
- лекции;
- беседы;
- «рефлексивный круг».

Сроки и этапы реализации программы

Сроки реализации программы — до 6 месяцев (рассчитана на период адаптации детей к ДОУ).

Программа состоит из 9 встреч и реализуется в следующих этапах (табл. 2).

Табл. 2. Этапы реализации программы

Этапы реализации	Цель	Содержание
Предварительный	Планирование работы. Психолого-педагогическое сопровождение адаптационного периода детей. Выяснение запросов родителей, возможных проблем.	Участие в организационном родительском собрании вновь поступающих детей раннего возраста в ДОУ «С улыбкой в детский сад иду!». Знакомство с родителями, информационная беседа, консультации. Заполнение родителями анкеты «Готов ли мой ребенок к детскому саду».
Информационно-просветительский	Просвещение родителей в вопросах воспитания и развития детей раннего возраста. Предупреждение и коррекция нарушений внутрисемейного общения для благоприятного развития личности ребенка. Создание условий для наиболее безболезненного прохождения адаптационного периода к ДОУ.	Клуб «Школа взаимопонимания», в рамках клуба элементы групповой дискуссии; лекции; беседы, игровые упражнения, задания и т. д.
Итоговый	Расширение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания и развития детей. Стабилизация адаптационного периода детей к ДОУ.	Психолого-педагогическое сотрудничество с родителями. Подведение итогов работы. Анализ результативности и эффективности действия программы.

Оценка результативности

Критерии оценки эффективности программы

- количественный критерий: число участвующих родителей;
- качественный критерий: показателем эффективности служит благоприятное протекание адаптационного периода детей в условиях пребывания их в детском саду; отзывы родителей о работе «Школы взаимопонимания».

Для оценки результативности программы используются следующие методы.

В сфере общения с родителями:

- анализ характера затруднений родителей в воспитании детей (осуществляется на основе опросов, экспресс-интервью родителей, их самооценок);
- позитивное мнение большинства родителей о собственном самочувствии в родительской роли.

В сфере общения с детьми:

- динамика эмоционального самочувствия детей (на основе заполнения карт наблюдения в начале адаптационного периода и по его окончании).

В качестве *количественного критерия* результативности программы выступает число участвующих в работе «Школы взаимопонимания» родителей.

С целью *качественной оценки* работы клуба по окончании цикла занятий в каждой группе проводится анкетирование родителей, позволяющее судить об эффективности программы в части повышения уровня родительской компетентности.

За последние 3 года количество родителей, принимавших участие в занятиях, увеличилось, включая и встречи онлайн (дистанционно) в силу объяснимых причин и ограничений (рис. 1).

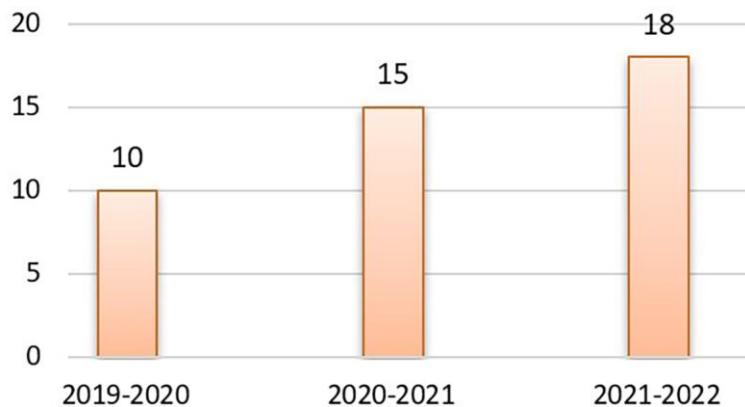


Рис. 1. Динамика показателей общего количества родителей, участвующих в «Школе взаимопонимания», за последние годы

Родители проявляют заметную активность в посещении занятий, параллельно принимают активное участие в жизни группы своих детей.

Реализация данной программы позволила повысить психолого-педагогическую компетентность родителей в вопросах воспитания детей, чувство социальной и личностной ответственности родителей за благополучное полноценное развитие и воспитание своих детей. Родители более рационально и «взвешенно» подходили к посещению ребенком ДОУ, проявляя меньше тревоги относительно того, «как ребенок останется один без меня...». В результате лонгитюдного наблюдения представленный факт положительным образом отразился на качестве адаптации детей к ДОУ: возросшим процентом детей с легкой и средней степенью адаптации и снижением или полным отсутствием осложненной степени (рис. 2). В процессе адаптации детей оценивается общее эмоциональное состояние, социальные контакты, физиологические: сон, аппетит [5]. В дошкольном учреждении организована целенаправленная работа по обеспечению наиболее безболезненного привыкания ребенка к новым условиям начиная с диагностики особенностей протекания адаптации, заканчивая мерами профилактики дезадаптации, заключающимися в организации специальных мероприятий и процедур, организуемых различными специалистами ДОУ. Основной упор делается на организацию сотрудничества работников детского сада с родителями, которое заключается в повышении психолого-педагогической культуры родителей и осуществлении комплексного подхода к решению проблем.

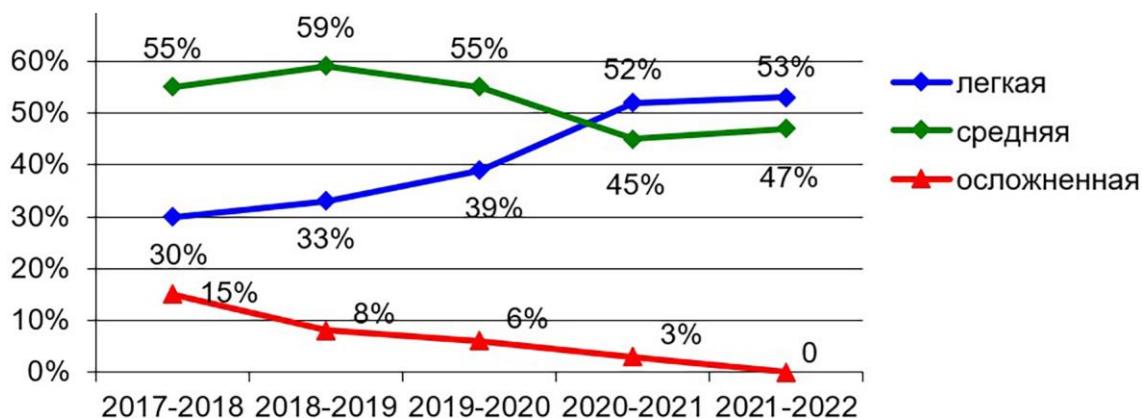


Рис. 2. Динамика в процессе адаптации детей к ДОУ

В связи с тем, что родители много общаются друг с другом и передают информацию о работе «Школы взаимопонимания», увеличилось количество обращений родителей за консультацией к специалисту (стремление узнать о возрастных показателях развития, динамике развития ребенка, чем заниматься с ребенком в домашних условиях и т. д.) (рис. 3).

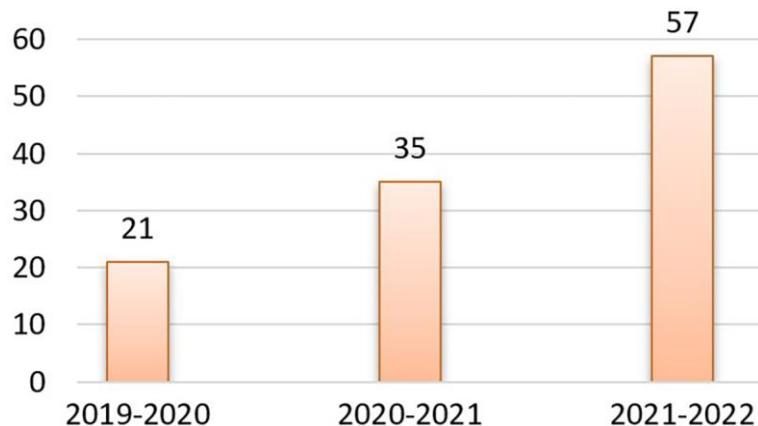


Рис. 3. Количество обращений родителей за психологической консультацией
за последние годы

Реализация данной программы способствует созданию благоприятного психоэмоционального климата в семье (данный факт отмечают родители в беседах, устных опросах, в диалоге на консультативных приемах), снижению факторов семейного неблагополучия и применения «насильственных» методов воспитания детей раннего возраста, гармонизации детско-родительских отношений. Родители стали больше доверять педагогам, «прислушиваться» к их рекомендациям. Известный факт, что эмоциональное состояние матери непосредственно проецируется на состояние собственного ребенка, — подтверждается.

Программа представлена на городском методическом объединении педагогов-психологов ДОУ города Костромы и представляет ценность для педагогов-психологов, осуществляющих работу в данном направлении.

Выводы и заключение

1. Заметно возросло количество родителей, принимающих участие в работе «Школы взаимопонимания». Возрос процент психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания детей.
2. Улучшились показатели адаптационного периода детей к условиям учреждения, что отражается в возросшем проценте детей с благоприятной степенью привыкания к детскому саду.

3. На основании устных опросов родителей произошла стабилизация и определенная гармонизация в детско-родительских отношениях («Мне стало более ясно, как нужно вести себя с моим ребенком в той или иной ситуации»).

Представленная программа представляет дополнительный практический инструментарий для специалистов в направлении работы с родителями.

Пример занятия в рамках встреч в «Школе взаимопонимания»: «Кто мы такие, родители?»

Цель: определение понимания ролей «родитель» и «ребенок».

Упражнение «Снежный ком». Участники встают в круг. Ведущий, держа в руках мяч, представляется и передает мяч следующему участнику. Следующий участник называет имя предыдущего и свое. Далее третий — имена двух предыдущих и свое. И так по кругу.

Упражнение «Родитель — кто он?».

- Интерпретация слова «родитель». Например: родитель — тот, кто рожает, тот, кто родной, кто растит, и т. д.
- Интерпретация слова «ребенок». Например: ребенок тот, кого я люблю, тот, кто доставляет массу проблем, и т. д.

Предлагается вспомнить своих родителей и изобразить их с помощью цветов, геометрических фигур, различных природных явлений и т. д. Затем каждый рисунок обсуждается (по желанию участников).

Ответы на вопросы: «Кем были для меня родители?», «Кем я хочу быть для своего ребенка?».

Игра «Три волшебные Р».

Закончите предложения:

- «Родитель умеет...»;
- «Родителю можно...»;
- «Родителем может быть...» (какой человек?).

В конце занятия родителям предлагается ответить на вопросы, которые написаны на листе ватмана, разделенном на столбцы: «Зачем ребенку родитель?» и «Зачем родителю ребенок?». Далее идет обсуждение, кто кому нужнее, кто в ком больше нуждается. Подводится итог: «Дети и родители неразрывное и единое целое».

Литература

1. Барышникова Е.В. Изучение психологической адаптации детей раннего возраста к ДОУ // Концепт. 2015. № 3.
2. Воронина С.В., Кухаренко Р.Ю. Тренинг раннего развития в паре мама — ребенок (для родителей и детей от 1 года до 3-х лет). СПб: Речь, 2008. 272 с.
3. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб: СОЮЗ, 1997. 224 с.
4. Галагузова Л.Н., Смирнова Е.О. Ступени общения: от года до шести, М.: ИНТОР, 1997. 160 с.
5. Голубева М.Г. Психологическое сопровождение адаптационного периода в ДОУ. Кострома: ГМЦ, 2005. 32 с.
6. Кряжева Н.Л. Развитие эмоционального мира детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль: Академия развития, 1996. 208 с.
7. Образцова Л.Н. Не хочу идти в детский сад: маленькие подсказки для родителей. СПб: Сова, 2006. 40 с.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155) [Электронный ресурс] // Гарант.

URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения:
15.01.2025).

References

1. Baryshnikova E.V. Izuchenie psikhologicheskoi adaptatsii detei rannego vozrasta k DOU [The study of the psychological adaptation of young children to preschool educational institutions]. *Kontsept = Concept*, 2015, no. 3. (In Russ.).
2. Voronina S.V., Kukharenko R.Yu. Trening rannego razvitiya v pare mama — rebenok (dlya roditelei i detei ot 1 goda do 3-kh let) [Early development training in a mother—child pair (for parents and children from 1 to 3 years old)]. Saint Petersburg: Rech', 2008. 272 p. (In Russ.).
3. Vygotsky L.S. Voprosy detskoi psikhologii [Issues of child psychology]. Saint Petersburg: SOYuZ, 1997. 224 p. (In Russ.).
4. Galaguzova L.N., Smirnova E.O. Stupeni obshcheniya: ot goda do shesti [Communication levels: from one to six]. Moscow: INTOR, 1997. 160 p. (In Russ.).
5. Golubeva M.G Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie adaptatsionnogo perioda v DOU [Psychological and pedagogical support of the adaptation period in a preschool educational institution]. Kostroma: GMTs, 2005. 32 p. (In Russ.).
6. Kryazheva N.L. Razvitie emotsional'nogo mira detei. Populyarnoe posobie dlya roditelei i pedagogov [The development of the emotional world of children]. Yaroslavl: Akademiya razvitiya, 1997. 208 p. (In Russ.).
7. Obraztsova L.N. Ne khochu idti v detskii sad: malen'kie podskazki dlya roditelei. Saint Petersburg: Sova, 2006. 40 p. (In Russ.).
8. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart doshkol'nogo obrazovaniya (utv. prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 oktyabrya 2013 g. No. 1155) [Federal State Educational Standard of Preschool Education (approved by the order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation) [Elektronnyi resurs]. Garant [Garant]. URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (Accessed 15.01.2025). (In Russ.).

Информация об авторах

Задорова Юлия Александровна

педагог-психолог высшей квалификационной категории, Центр развития ребенка — Детский сад № 67 (МБДОУ Центр развития ребенка — Детский сад № 67 города Костромы), г. Кострома, Российской Федерации

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6814-3583>, e-mail: julia.zadorova@yandex.ru

Information about the authors

Yulia A. Zadorova

Teacher-Psychologist, Child Development Center — Kindergarten No. 67, Kostroma, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6814-3583>, e-mail: julia.zadorova@yandex.ru

Получена 03.02.2025

Received 03.02.2025

Принята в печать 18.02.2025

Accepted 18.02.2025

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Профилактика девиантного поведения посредством развития наставнической деятельности в системе «ученик — ученик»

Декина Е.В.

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), г. Тула, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4995-9071>, e-mail: kmppedagogika@yandex.ru

Шалагинова К.С.

Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), г. Тула, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9037-449X>, e-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

В статье рассматриваются особенности профилактики девиантного поведения средствами наставнической деятельности. Цель статьи — выявить особенности организации наставнической деятельности в школе, способствующие профилактике девиантного поведения подростков. Методы исследования: теоретические; эмпирические (тестирование, педагогический эксперимент); методы количественного и качественного анализа. Представлены материалы эмпирического исследования, полученные на выборке наставников и наставляемых. Профилактическая программа включала подготовку и обучение наставников, сопровождение работы и ведение дневника наставнических групп, индивидуальные консультации. Результаты исследования могут быть использованы при организации позитивной профилактики девиантного поведения детей и молодежи, воспитательной работы с учащимися.

Ключевые слова: девиантное поведение, наставническая деятельность, принцип «равный — равному», профилактика, подросток, социально значимая деятельность

Для цитаты: Декина Е.В., Шалагинова К.С. Профилактика девиантного поведения посредством развития наставнической деятельности в системе «ученик — ученик» // Вестник практической психологии образования. 2025. Том 22. № 1. С. 59–74. DOI:10.17759/bppe.2025220106

Prevention of deviant behavior through the development of mentoring activities in the «student-student» system

Elena V. Dekina

Tula State Pedagogical University name after L.N. Tolstoy, Tula, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4995-9071>, e-mail: kmppedagogika@yandex.ru

Kseniya S. Shalaginova

Tula State Pedagogical University name after L.N. Tolstoy, Tula, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9037-449X>, e-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

The article discusses the features of preventing deviant behavior through mentoring activities. The purpose of the article is to identify the features of the organization of mentoring activities at school that contribute to the prevention of deviant behavior in adolescents. Research methods: theoretical; empirical (testing, pedagogical experiment); methods of quantitative and qualitative analysis. Empirical research materials obtained from a sample of mentors and mentees are presented. The prevention program included preparation and training of mentors, work support and keeping a diary of mentoring groups, and individual consultations. The results of the study can be used in organizing positive prevention of deviant behavior in children and youth, educational work with students.

Keywords: deviant behavior, mentoring activities, the “peer to peer” principle, prevention, teenager, socially significant activities

For citation: Dekina E.V., Shalaginova K.S. Prevention of deviant behavior through the development of mentoring activities in the «student-student» system. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2025. Vol. 22, no. 1, pp. 59–74. DOI:10.17759/bppe.2025220106 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

Подростковый возраст характеризуется стремлением к самовыражению и самореализации, в том числе через приобщение к различным видам социально значимой деятельности. Е.И. Исаев отмечает, что для подростка важным является «открытие собственного «я», поиск своего места в системе человеческих отношений» [7, с. 280], «общение со сверстниками становится той деятельностью, внутри которой у подростков оформляются взгляды на жизнь, на отношения между людьми, на свое будущее» [7, с. 284]. По мнению Т.А. Гурко, к факторам благополучия подростка можно отнести удовлетворенность жизнью, самооценку, локус контроля [2].

По мнению Е.И. Исаева, С.Г. Косарецкого, Я.П. Королевой, значительно увеличивается количество учащихся с различными трудностями в учебной деятельности, общении и взаимодействии [8]. А.В. Кибальник, И.В. Федосова, К.А. Абрамова выявили у сельских подростков ряд личностных особенностей, которые необходимо учитывать при работе с учащимися: тревожность; неуверенность в себе; низкая или высокая самооценка; перекладывание ответственности на других людей; зависимость от окружающих [9].

Подростки, входящие в период своего взросления, часто характеризуются особенностями психики, которые способствуют проявлению негативного поведения. Е.О. Чернова и А.Н. Грязнова выделяют особенности подростков с девиантным поведением, состоящих в уличных криминальных группировках, — агрессивность; вседозволенность; четкая идентификация «мы — они»; высокая значимость контактов внутри группы и др. [15]. Т.И. Шульга и Н.В. Дворянчиков отмечают, что представления подростков разных социальных групп о девиантном поведении обусловлены их социальным окружением, отношением к матери, негативными (вредными) привычками в семьях и их личностными особенностями [18].

В современных исследованиях обращается внимание на необходимость изучения влияния виртуальной среды как фактора социализации подростков [12], всестороннего анализа девиантного поведения молодежи в условиях интенсивного развития информационно-коммуникационных технологий с целью совершенствования мер его профилактики [4]. Д.В. Сапега, Н.В. Богданович обращают внимание на необходимость разработки практических методов профилактики девиантного поведения через развитие самоорганизации [13]. Подростки с девиантным поведением имеют потребность в межличностных отношениях не в меньшей мере, чем подростки с нормальным поведением, отсутствие навыков социализации у девиантных подростков требует психологической помощи со стороны взрослых [1]. Нереализованные потребности в общении со сверстниками, в признании, самоутверждении в коллективе, трудности в учебной деятельности, социализации являются причинами нарушения поведения подростков. Эти нарушения могут проявляться в конфликтности, агрессивности, систематических срывах уроков, неуспеваемости, замкнутости, изолированности от школьного коллектива, слабой адаптации в среде и т. д.

В профилактике девиантного поведения обращаются к формам и методам социальной работы, создание советов по профилактике системных нарушений подростками и др. [10]. Особого внимания заслуживает позитивная профилактика девиантного поведения. Например, А.А. Шапедько рассматривает включение подростков и молодежи в поисковую деятельность как средство социального закаливания [17].

Актуальным является выявление эффективных направлений профилактики девиантного поведения современных детей и молодежи средствами наставнической деятельности.

Наставническая деятельность в системе «ученик — ученик» и ее возможности в профилактике девиантного поведения

2023 год Указом Президента России В.В. Путина объявлен Годом педагога и наставника. Миссия Года — признание особого статуса педагогических работников, в том числе выполняющих наставническую деятельность.

Наставничество определяется как универсальная технология передачи опыта, знаний, формирования навыков, компетенций, метакомпетенций и ценностей через неформальное взаимообогащающее общение, основанное на доверии и партнерстве [11]. Е.А. Дудина наставничество определяет как двусторонний взаимообогащающий, взаимонаправленный процесс, который важен как наставнику, так и наставляемому, с целью создания условий, способствующих успешности, реализации потенциала, повышению уровня самостоятельности и социализации подопечного [5].

Наставничество выступает как процесс направленной помощи, поддержки и сопровождения становления, выбора жизненного пути, развития и самосовершенствования человека посредством взаимодействия с более старшим, опытным, мудрым, обладающим уникальным знанием субъектом [16]. Наставническая деятельность предполагает сотрудничество успешного человека (наставника) с менее опытным (наставляемым). При этом наставник отрабатывает и закрепляет свои знания и умения в работе с наставляемым, развивает личностные качества, коммуникативные и организаторские способности.

Важным направлением профилактики девиантного поведения подростков может стать развитие наставничества в образовательном учреждении. Одной из форм наставничества в школе является наставничество в системе «ученик — ученик», предполагающее взаимодействие обучающихся, при котором один из них может находиться на более высокой ступени образования, обладать организаторскими и лидерскими качествами, оказывать помощь при подготовке к конкурсным мероприятиям школьникам, имеющим трудности в обучении, т. е. ученик, готовый не только делиться своим опытом и знаниями, но и обладающий умениями поддержать другого, общаться и взаимодействовать, — член волонтерского отряда, общественного движения, олимпиадного движения и т. д.

Наставничество в системе «ученик — ученик» наиболее успешно раскрывается в подростковом возрасте, так как этот период характеризуется появлением интереса к новому, чувства ответственности и освоением новых нетипичных форм взаимодействия. Но важна предварительная подготовка к этой деятельности [5]. Работая в парах, дети учатся помогать друг другу, вместе решать проблемы, разделять радость успеха. Наставничество может активизировать интерес к предмету, обмен мнениями, узнавание нового. Сотрудничество между наставником-учеником и наставляемым способствует раскрытию инициативы, развитию навыков работы в команде и умения учитывать мнение другого. Работа с наставником-ровесником помогает предотвратить проблемные ситуации, связанные с низкой самооценкой обучающихся, ориентирует на активную деятельность [14].

Подобная форма работы позволяет решать следующие задачи, способствующие профилактике девиантного поведения: помочь в адаптации к новой среде, улучшение образовательных результатов, включение учащихся в общественную полезную деятельность, формирование жизненных установок, ценностей, умений и навыков. Основная деятельность наставника происходит в течение последовательных встреч с наставляемым после определения четких целей и задач. В основе такого взаимодействия лежит принцип «равный — равному», когда обученный подросток становится наставником и передает свои знания другим ученикам, помогает в решении различных проблем: сложность выбора образовательной траектории или профессии, недостаточная мотивированность к учебе, трудности с адаптацией в школьном коллективе и т. д. Отмечается положительное влияние наставника-друга на формирование позитивных моделей поведения подростков — друга, который личным примером помогает подростку раскрыть свой личностный потенциал и развиваться самому в паре [3]. Мероприятия на основе данного принципа исходят из интересов всех участников и предоставляют возможности для взаимодействия и самореализации. Также происходит раскрытие лидерских качеств самих наставников, установление благоприятной психоэмоциональной среды в школьном коллективе.

Наставничество является способом непосредственного и опосредованного личного влияния наставника на подростка с девиантным поведением. В работе с данной категорией подростков методом наставничества учитываются следующие принципы: принцип личностного подхода (учет возрастных и индивидуальных особенностей), принцип системного подхода (всесторонний анализ проблем наставляемых, разработка системы мероприятий, адекватной выявленной проблематике), принцип сотрудничества (оказание помощи и поддержки), принцип личной ответственности (стимулирование чувства ответственности за свои достижения), принцип конфиденциальности (неразглашение информации о ребенке, результатах его исследования).

Актуальным является определение содержания и форм наставнической деятельности в профилактике девиантного поведения подростков.

Методы и методики исследования

Исследование было проведено на базе МБОУ ЦО № 27 г. Тулы. В общей сложности в исследовании приняли участие 45 школьников. Выборку составили 14 обучающихся: 5 учеников 9–

11 классов — лидеров школьного волонтерского отряда, детского общественного движения и 9 учеников 9 класса — подростков с девиантным поведением.

Цель исследования: выявить особенности организации наставнической деятельности в школе, способствующие профилактике девиантного поведения подростков.

Этапы исследования:

1. выявление потенциальных наставников, особенностей подростков с девиантным поведением;
2. разработка программы для обучения социально активных подростков, которые могут выступать в роли наставников;
3. апробация разработанной программы, анализ ее влияния на тех подростков, которые выступили в роли наставляемых.

Методы исследования: теоретические (изучение и анализ психолого-педагогической литературы; анализ, обобщение и систематизация информации из научных источников); эмпирические (анкетирование, тестирование, эксперимент); методы количественного и качественного анализа.

Цель диагностической программы: выявление потенциальных наставников и наставляемых в системе «ученик — ученик».

Диагностическая программа включала следующие методики: авторская анкета «Наставник для трудного подростка», тест «Кто Я» М. Куна — Т. Макпартлена, «Коммуникативные и организаторские склонности» (В.В. Синявский, В.А. Федорошин), методика «Я — лидер» (Е.С. Федоров, О.В. Еремин, Т.А. Миронова), анкетирование подростков группы риска, «Тест эмоций» (тест А. Басса — А. Дарки в модификации Г.В. Резапкиной), тест «Склонность к девиантному поведению» (Э.В. Леус, А. Г. Соловьев).

Программа профилактики девиантного поведения посредством наставнической деятельности в системе «ученик — ученик» состоит из двух блоков: подготовка и обучение наставников, работа наставнических групп.

Представим краткое описание блоков программы.

Блок «Подготовка и обучение наставников» включает следующие занятия: «Кто такой наставник?» (знакомство будущих наставников с программой наставничества), «Наставничество трудного подростка» (анализ портрета трудного подростка), «Как общаться с наставляемым?» (формирование навыков успешной коммуникации), «Что делать в первую встречу?» (формирование навыка представления себя и налаживания контакта с наставляемым), «Поставим цели» (выстраивание индивидуальной траектории для наставляемого), «Планирование работы с наставляемым» (разработка примерного плана работы), «Что делать, если ...» (анализ проблемных ситуаций), «Что ты любишь делать?» (выявление и развитие интересов), «Что бы ты сказал подростку?», «Книги, фильмы, которые ты можешь посоветовать», «Твой жизненный девиз», «Путешествие в мир идей» (проектирование совместных мероприятий с наставляемым), «Духовно-нравственные ценности», «Сторителлинг в работе с подростками: поиск себя», «Игра как средство воспитания», «Эффективные проекты по социализации подростков» и др. Наставники представляли вопросы применительно к своим интересам. Например, «Футбол для вас — это Что самое страшное на поле? Какая позиция на поле самая выигрышная? Как избегать конфликтов в спорте?»

На очных встречах с будущими наставниками необходимо дать представление о сути наставничества, целях и задачах программы, организации наставнической работы в школе, правах и обязанностях наставника. Важно, чтобы участники, проходящие подготовку к наставнической деятельности, научились находить решения в сложных ситуациях, анализировать и систематизировать информацию, делать выводы, выбирать оптимальные решения. В процессе работы наставнической пары целесообразно вести дневник, задачами которой являются концентрация на актуальных проблемах, поиск способов их решения, рефлексия проделанной работы. В дневнике можно написать словарь наставника, содержащий основные понятия: «наставник», «наставничес-

ство», «программа наставничества», «наставляемый». Таюже можно прописать кодекс наставника, содержащий основные принципы и правила наставнической деятельности в системе взаимоотношений «ученик — ученик». При вступлении в программу наставничества участникам рекомендуется описать портрет наставляемого, имеющиеся сложности и проблемы в обучении, возможные пути их решения, цель и ожидаемые результаты. Наставнические пары создаются на основе взаимной симпатии и взаимного интереса наставника и наставляемого, а также с учетом их индивидуально-психологических особенностей и специфики трудностей наставляемых в обучении. Формы работы: квест-игра, арт-тренинг, мастер-класс, тренинг, вечер настольных игр, кинопросмотр, занятия по интересам и др.

Блок «Работа наставнических пар» содержит следующие занятия: «Общая встречка и знакомство наставников и наставляемых», «Твое имя и имя героя» (отношение детей к имени), «Общаюсь продуктивно» (формирование навыков продуктивного общения, занятие с элементами тренинга), «Мероприятие своими руками» (деловая игра по микрогруппам в соответствии с интересами наставнических пар), «Минутка славы», «Открытый микрофон» (рефлексия, анализ проблемных ситуаций), индивидуальная работа наставнических групп, при этом каждая наставническая группа составляет индивидуальный план и ведет свой дневник. В деятельность наставнической группы входят встречи наставника с наставляемым, участие в школьном волонтерском отряде по направлениям, проектной деятельности и т. д., подведение результатов наставничества «ученик — ученику».

Программа способствует развитию коммуникативных, организаторских, креативных, аналитических умений. По каждому умению выстраивались основные позиции для анализа и, соответственно, советы и рекомендации. Наставники и наставляемые отвечали на вопрос «Что полезного для себя мне удалось сделать за это время?» с использованием незаконченных предложений: мне было интересно..., я попробовал себя..., я узнал..., я хочу себе посоветовать..., я умею..., я хочу узнать... и т. д.

Основная работа наставнических пар происходит в течение последовательных встреч с использованием различных форм и технологий работы (табл. 1.).

Табл. 1. Формы работы наставника с наставляемым

Формы и технологии работы	Примеры
Диалоговые технологии	беседы на тему творческой самореализации, выбора будущей профессии, общих интересов, ценностей и т. д.
Интерактивные технологии	мастер-класс от наставника, совместные занятия наставника и наставляемого в зависимости от интересов друг друга, помочь в подготовке наставляемого к участию в конкурсе, мероприятии, демонстрация действий, анализ практических ситуаций и др.
Тренинговые технологии	занятия с элементами тренинга для наставнических пар: обсуждение сильных и слабых сторон, индивидуальных вариантов развития наставника в качестве примера для наставляемого, помочь в составлении плана достижения поставленных целей, программы саморазвития; мотивационные встречи и напоминания
Групповые формы работы	конкурсы, соревнования, викторины, образовательные интенсивы, групповая работа, включение в волонтерскую деятельность, деятельность детского общественного движения

Среди оцениваемых результатов применения метода наставничества в работе с подростками с девиантным поведением можно выделить: повышение школьной успеваемости наставляемых, улучшение психологического и эмоционального фона в школьном коллективе, рост посещаемости школьных кружков, спортивных секций, снижение числа жалоб на подростков, снижение

числа подростков, состоящих на внутришкольном учете, снижение числа социально и профессионально дезориентированных подростков.

Результаты исследования

По результатам диагностических методик были организованы наставнические пары с учетом обозначенных участниками интересов (табл. 2).

Табл. 2. Распределение наставников и наставляемых

Сфера деятельности	Наставники	Наставляемые
Спорт и здоровье	Наставник 1	Наставляемые 4 и 9
Информатика	Наставник 2	Наставляемый 7
Творчество (рисование)	Наставник 3	Наставляемый 3
Волонтерская деятельность	Наставники 4 и 5	Наставляемые 1, 2, 5, 6, 8

Проведем анализ результатов диагностики наставников. По результатам теста М. Куна — Т. Макпартленда «Кто Я?» у всех (100%) наставников отмечается высокий уровень развития рефлексии, большая дифференцированность ответов и характеристик самоотношения, высокий уровень обобщения.

Соотношение положительно оцениваемых и отрицательно оцениваемых характеристик и качеств в среднем у всех учащихся составляет 80% на 20%, что говорит об их адекватной самооценке.

«Социальное Я» включает прямое обозначение пола, выражает учебную позицию, оценку себя как успешного ученика, а также семейную принадлежность и другие социальные роли. Позиция лидера, активиста обозначена лишь у 40% опрошенных.

«Коммуникативное Я» включает оценочные характеристики таких качеств, как общительность, дружелюбие, доброта, отзывчивость, стремление помочь другим.

Деятельный образ Я учащихся содержит такие оценки, как «люблю учиться», «участвую в школьных мероприятиях, их организации», «трудолюбивая», «исполнительная», «организованная» и т. д.

Таким образом, нами была получена информация об идентификации учащимися себя как успешных учеников, хороших друзей, дисциплинированных организаторов, лидеров. С наставником себя не идентифицирует ни один из опрошенных учащихся.

Результаты по методике «Коммуникативные и организаторские склонности» представим в табл. 3.

Табл. 3. Анализ результатов диагностики учащихся-наставников по методике «Коммуникативные и организаторские склонности»

№	Учащийся	Коммуникативные склонности		Организаторские склонности	
		Показатель	Уровень развития	Показатель	Уровень развития
1	Наставник 1	0,9	Очень высокий	0,8	Высокий
2	Наставник 2	0,7	Высокий	0,8	Высокий
3	Наставник 3	0,9	Очень высокий	0,85	Очень высокий
4	Наставник 4	0,85	Очень высокий	0,65	Ниже среднего
5	Наставник 5	1	Очень высокий	0,85	Очень высокий

Анализ данных (табл. 3) показывает, что у 80% учащихся выявлен очень высокий уровень и у 20% высокий уровень развития коммуникативных склонностей; у 40% учащихся выявлен очень

высокий уровень развития организаторских склонностей, у 40% — высокий, у 20% — уровень развития ниже среднего.

По результатам методики «Я — лидер» (Е.С. Федоров, О.В. Еремин, Т.А. Миронова) у испытуемых выявлены высокий и средний уровни развития лидерских качеств (табл. 4).

Табл. 4. Результаты исследования наставников по методике «Я — лидер»

Учащийся	Уровень развития лидерских качеств							
	Умение управлять собой	Осознание цели	Умение решать проблемы	Наличие творческого подхода	Влияние на окружающих	Знание правил организаторской работы	Организаторские способности	Умение работать с группой
Наставник 1	21	15	14	17	21	16	22	20
	Высокий	Средний	Средний	Средний	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий
Наставник 2	17	14	13	21	20	14	19	20
	Высокий	Средний	Средний	Высокий	Высокий	Средний	Высокий	Высокий
Наставник 3	19	12	15	17	22	14	19	18
	Высокий	Средний	Средний	Высокий	Высокий	Средний	Высокий	Высокий
Наставник 4	16	11	14	15	19	13	11	15
	Высокий	Средний	Средний	Средний	Высокий	Средний	Средний	Средний
Наставник 5	22	16	16	17	20	17	20	19
	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий	Высокий

Такие лидерские качества, как умение управлять собой и влияние на окружающих, выражены у 100% учащихся на высоком уровне. Осознание цели и умение решать проблемы развиты у 80% учащихся на среднем уровне, у 20% испытуемых выявлен высокий уровень развития данных лидерских качеств. Организаторские способности и умение работать с группой развиты у 80% учащихся на высоком уровне, 20% учащихся имеют средний уровень развития этих способностей и качеств. Наличие творческого подхода и знания правил организационной работы на высоком уровне обнаружены у 60% учащихся, у 40% — выявлен средний уровень развития.

Испытуемые определяют лидера как авторитетного члена группы, к мнению которого прислушиваются, активиста, инициатора какой-либо совместной деятельности, талантливого организатора, ведущего товарищей за собой. Все учащиеся считают, что обладают лидерскими качествами. На вопрос анкеты «Какие качества для лидера ты считаешь важными?» были получены следующие ответы: инициативность, общительность и организованность, целеустремленность, открытость новому, самостоятельность и уверенность в себе, а также ответственность, что очень важно и наставнику.

Все опрошенные учащиеся положительно оценивают свое участие в наставнической деятельности.

На вопрос «Хотел бы ты поучаствовать в программе наставничества?» все учащиеся ответили положительно, так как видят в этом возможности для самореализации, самораскрытия, получения нового опыта, а также оказания помощи товарищам. Учащиеся хотели развить у себя организаторские и коммуникативные склонности, попробовать себя в тех направлениях работы, в которых достигли определенных результатов.

На вопрос анкеты «Как ты понимаешь, кто такой наставник?» учащиеся ответили следующее: помощник, учитель, сопровождающий, направляющий, подающий пример.

При ответе на вопросы о понимании содержания деятельности наставника и его обязанностях у испытуемых возникли затруднения — учащиеся давали обобщенные ответы, например «помогать», «осуществлять наставническую деятельность» и т. д.

В вопросе анкеты «Какие вопросы по наставничеству ты хотел бы обсудить?» учащиеся отметили: «Какие обязанности у наставника?» «Что я, как наставник, должна буду делать?» «Как распределить время на учебу и на осуществление наставничества?» «В какой сфере деятельности я могу быть наставником?», «К кому я могу обратиться за помощью?» и др.

По данным анкетирования можно сделать вывод, что учащиеся недостаточно осведомлены о содержательных и организационных аспектах наставнической деятельности, компетенциях наставника, своих возможностях при осуществлении наставнической деятельности в системе взаимоотношений «ученик — ученик».

Таким образом, можно сделать вывод о развитых на высоком уровне лидерских качествах, коммуникативных и организаторских способностях учащихся, которые являются фундаментом для осуществления наставнической деятельности. Однако недостаточная осведомленность учащихся о сути наставничества при имеющемся интересе и положительном отношении к данной деятельности свидетельствуют о необходимости дополнительной работы с наставниками.

Группа подростков с девиантным поведением была образована на основе беседы с психологом, в которой были проанализированы их индивидуальные особенности, в том числе кто для них может быть авторитетом. Дополнительно при образовании наставнических пар у учащихся были проанализированы совпадения по характеристикам, которые нужны для совместной работы: активность, темпераментные характеристики, коммуникативность, общность интересов.

Наставническая пара в сфере «Спорт и здоровье» (один наставник и два наставляемых) образовалась на почве занятий в спортивной секции по футболу, при этом наставляемые стали серьезнее относиться к посещаемости занятий, тренировкам. Наставник уделил особое внимание развитию физической выносливости наставляемых, в результате чего учащиеся достигли некоторых побед. Наставляемые обращались к наставнику и по личным вопросам (как улучшить положение в группе, в каких соревнованиях принять участие и т. д.), стали посещать клуб «Здоровым в будущее».

Наставническая пара, которую объединил интерес к информатике (один наставник и один наставляемый) не сразу смогли найти общий язык, но через несколько занятий смогли установить контакт друг с другом, часто вместе оставались после занятий, стали участниками викторины по цифровой безопасности и цифровым профессиям.

В сфере «Творчество» наставника и наставляемого объединил интерес к рисованию, причем после просмотра работ друг друга они самостоятельно договорились о следующей встрече и впоследствии представили свои работы на выставке в школе.

Самой большой оказалась наставническая группа «Волонтерская деятельность» (два наставника и пять наставляемых). Сюда вошли некоторые наставляемые, которые открыто не заявляли о своих интересах, но за счет «характера» наставников стали посещать совместные встречи. Интерес у них вызвали различные направления добровольческой деятельности. Наставляемые, вслед за наставниками, стали членами школьного волонтерского отряда «Добротворец», детского общественного движения.

Важно изучение личностных изменений наставников и наставляемых, ценностных ориентаций, которыми они будут руководствоваться при выборе будущей профессии. Представим результаты исследования наставляемых на констатирующем и контрольном этапах исследования по методике «Тест эмоций» (тест А. Басса — А. Дарки в модификации Г.В. Резапкиной) (рис. 1, 2).

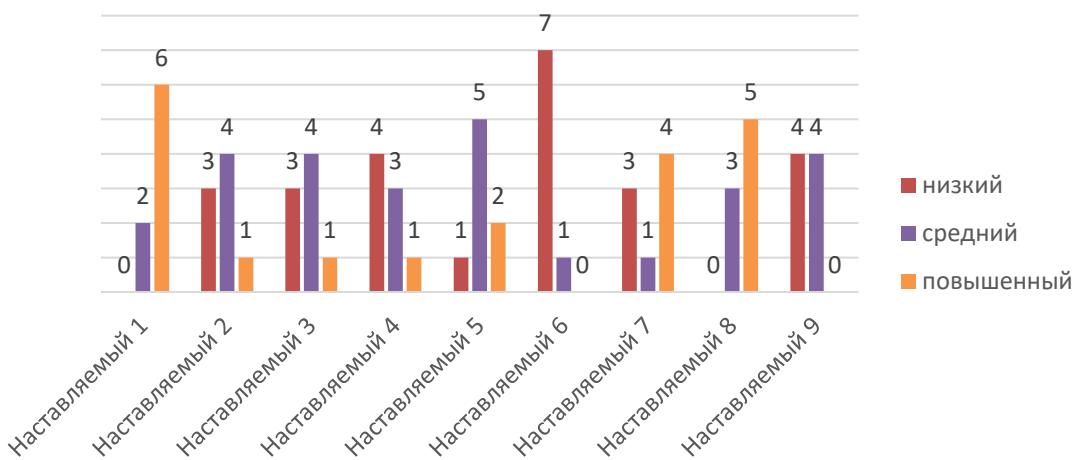


Рис. 1. Результаты исследования по методике «Тест эмоций» на констатирующем этапе

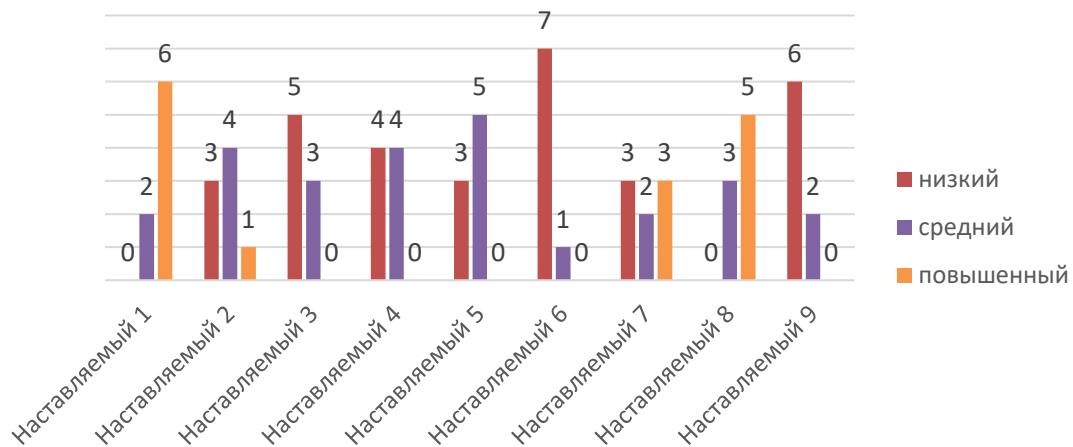


Рис. 2. Результаты исследования по методике «Тест эмоций» на контрольном этапе

Таким образом, имеет место снижение агрессивного поведения (наставляемые 3, 4, 5, 6 и 9).

Представим сравнительный анализ результатов исследования по тесту «Склонность к девиантному поведению» (Э.В. Леус, А. Г. Соловьев) (рис. 3, 4).

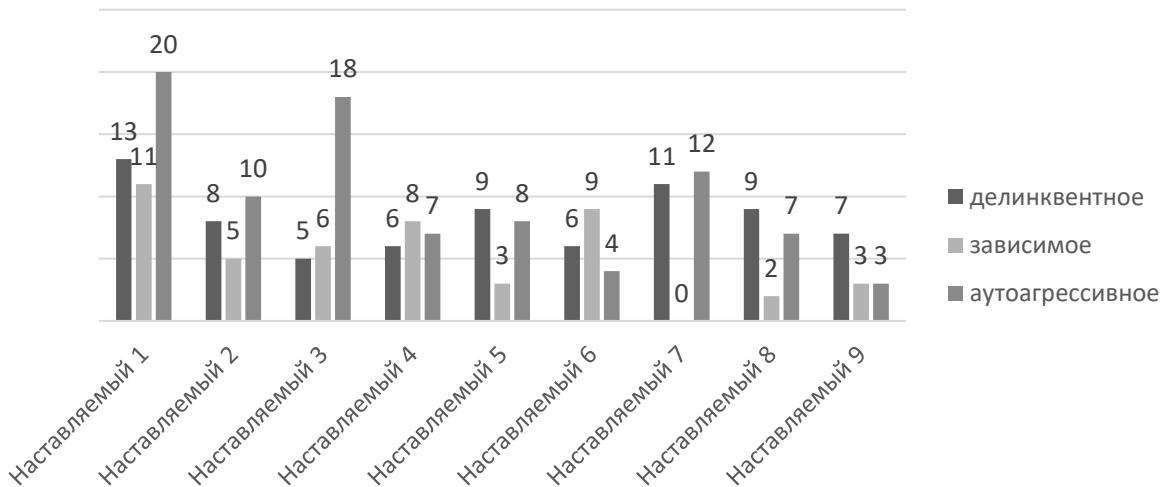


Рис. 3. Результаты исследования на констатирующем этапе

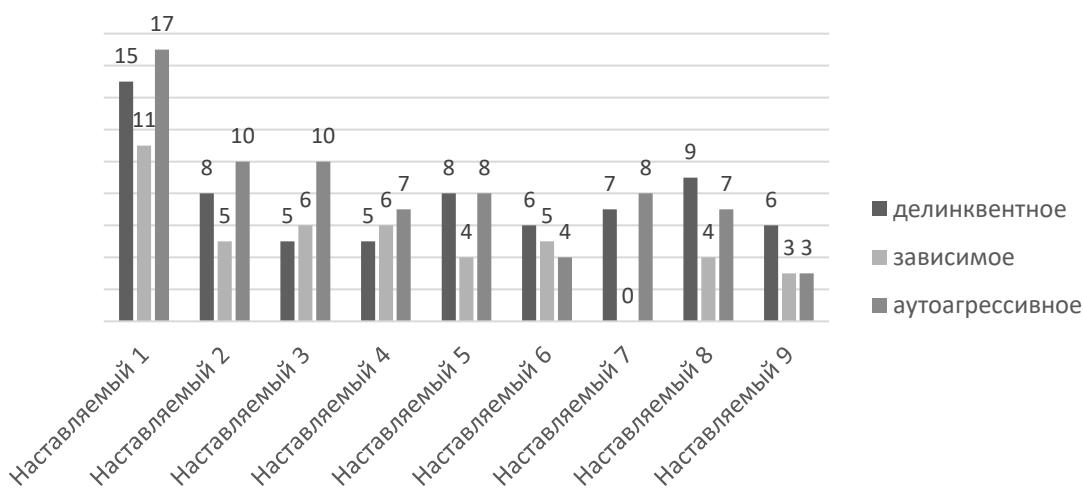


Рис. 4. Результаты исследования на контрольном этапе

Отдельно можно выделить снижение показателя аутоагрессивного поведения у наставляемого 3 и снижение показателей делинквентного и аутоагрессивного поведения у наставляемого 7. Наставляемые 3, 4, 5, 6, 9 отличаются положительными изменениями большинства показателей. Наставляемые 1, 2, 8 показали незначительные изменения, что может быть связано с большой наставнической группой, после «яркого» включения в различные виды деятельности наставляемые смогли попробовать себя в разных видах деятельности, но быстро потеряли интерес.

С учащимися-наставниками было проведено «экспертное интервью», в котором было выявлено, что у них оправдались ожидания от данной деятельности: «у меня все получилось, при этом все имеет значение — найти контакт, мотивировать, поддерживать, общаться, спрашивать...», «я решила стать педагогом-психологом, мне близка эта работа», «у моего наставляемого имели место положительные изменения, важно, чтобы наставляемый смог присвоить духовно-нравственные ценности», «сначала было трудно, наладить контакт помогли совместные занятия и общие интересы, желание двух человек измениться», «теперь важно посмотреть, что наставляемый “возьмет с собой”, “примет для себя”» и др.

Подведение итогов программы наставничества включает в себя обмен опытом, обсуждение возникших проблем, дальнейшее развитие программы наставничества.

Заключение

Наставническая деятельность в целом и наставничество в системе взаимоотношений «ученик — ученик», в частности, является особым видом деятельности, к реализации которой необходимо формировать готовность у школьников.

Активные члены ученического коллектива, как правило, уже обладают определенными коммуникативными и организаторскими способностями, лидерскими качествами, которые являются важными при осуществлении наставничества. Однако для осуществления наставнической деятельности в системе «ученик — ученик» наличие только лидерских качеств не является достаточным. Готовность к наставнической деятельности — это комплексная характеристика, включающая не только развитые на высоком уровне лидерские качества и способности, но и знания о данном виде деятельности, умения ее осуществлять, а также наличие интереса к наставничеству, необходимые для оказания помощи и поддержки наставляемому учащемуся. При обучении наставнической деятельности можно использовать следующие технологии работы: занятия с элементами тренинга, деловая игра, конкурс проектов и проектная деятельность, дискуссии, мастер-классы, метод кейсов и др. Посредством применения данных технологий работы повышается уровень осведомленности учащихся о содержательных и организационных аспектах наставнической деятельности, необходимых качествах наставника, развивается умение осуществлять наставниче-

скую деятельность с помощью формирования необходимых для этого качеств и навыков, а также повышения мотивации учащихся.

Наставничество является универсальной технологией передачи опыта, знаний, развития навыков, компетенций, ценностей с помощью неформального взаимообогащающего общения, основанного на доверии и партнерстве.

К психолого-педагогическим особенностям организации наставничества в системе «ученик — ученик» в профилактике девиантного поведения можно отнести следующие: поведенческая активность, ориентация на возрастные и индивидуальные задачи развития, учет ведущего вида деятельности, психолого-педагогическая поддержка, включение в различные виды деятельности, построение общности между наставником и наставляемым, создание единого смыслового поля, в котором будет существовать, преобразовываться, насыщаться новыми смыслами подросток, который выступил в роли наставляемого.

Выводы

Профилактика девиантного поведения средствами наставнической деятельности в системе «ученик — ученик» будет эффективной, если будут:

- учитываться индивидуальные и возрастные особенности наставников и наставляемых, ведущий вид деятельности, новообразования, социальная ситуация развития;
- учащиеся будут вовлекаться в социально значимую деятельность, которая для них имеет личностный смысл;
- созданы условия для самореализации подростков на основе выявления их интересов и потребностей в процессе их участия в различных мероприятиях, общественно значимой деятельности, молодежных инициативах;
- расширены возможности для проявления своей индивидуальности, выработки индивидуальной стратегии саморазвития;
- проводиться мероприятия, направленные на демонстрацию талантов и способностей учащихся, при этом спектр мероприятий связан с интересами подростка;
- своевременно выявляться проблемы у подростков, осуществляться развитие их социальных компетенций;
- осуществляться регулярное взаимодействие с подростками, поддержка наставляемых в контексте личностного развития и решения сложных ситуаций.

При организации наставнических пар важно учитывать следующую логику развития наставничества:

- запуск программы наставничества (составление списка наставников и наставляемых, анкетирование наставляемых, определение целей и задач программы, проектирование мероприятий программы);
- подготовка наставляемых (определение проблем наставляемых, анализ запросов, беседы и т. д.);
- отбор наставников (информирование о программе, определение критериев отбора в соответствии с запросами наставляемых, уровня психологической готовности наставников, формирование базы отобранных наставников);
- подготовка наставников (составление программы, обучение наставников);
- формирование наставнических пар (проведение общей встречи, получение обратной связи);
- работа наставнических пар (проведение комплекса встреч, психолого-педагогического сопровождения);
- завершение работы (подведение итогов работы, организация комфортного выхода наставника и наставляемого из наставнических отношений, продолжение их общения на неформальном уровне, обмен опытом, популяризация практик наставничества).

Таким образом, наставничество является перспективной образовательной технологией, которая позволяет передавать знания, формировать необходимые навыки. И эти вопросы возникают на фоне резкого снижения готовности новых поколений к самостоятельному вхождению во взрослую жизнь, неразвитости субъектной позиции, неспособности понять самого себя. В перспективе при разработке программы важно обратить внимание на следующие этапы: первичное обучение наставников и обучение в процессе деятельности, создание среды для развития движения наставников в образовательном учреждении по направлениям: наставничество одаренной молодежи, профориентация, учебная мотивация, реализация индивидуальных образовательных маршрутов, поддержка в инклюзивном образовании и т. д.

Литература

1. Абрамова К.Д., Кулеш Е.В. Особенности межличностных отношений подростков с девиантным поведением [Электронный ресурс] // Молодежь в современном мире: проблемы и перспективы: сборник материалов XIX Международной научно-практической конференции, 17 мая 2023 г. Уфа: Издательство БИСТ (филиала) ОУП ВО «АТиСО», 2023. С. 4–9. doi:10.47598/904354-86-2.2003.4-9
2. Гурко Т.А. Динамика жизнедеятельности и факторы благополучия подростков [Электронный ресурс] // Мир России. 2023. Том 32. № 4. С. 119–137. doi:10.17323/1811-038X-2023-32-4-119-137
3. Декина Е.В., Пазухина С.В. Наставник для трудного подростка: организация работы в паре и развитие личностного потенциала // Концепт. 2021. № 6. С. 38–54.
4. Добряков И.В., Лисковский О.В. Механизмы формирования девиантного поведения в современных социокультуральных условиях [Электронный ресурс] // Российский девиантологический журнал. 2023. Том 3. № 1. С. 10–16. doi:10.35750/2713-0622-2023-1-10-16
5. Дудина Е.А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности: сущностные характеристики и структура [Электронный ресурс] // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Том 7. № 5. С. 25–35. doi:10.15293/2226-3365.1705.02
6. Ильясов Д.Ф., Стоянкина Н.Н., Науменко Л.С., Шишина В.В. Формирование готовности успешных школьников к осуществлению наставничества в системе взаимоотношений «ученик-ученик» // Казанский педагогический журнал. 2018. № 6. С. 108–115.
7. Исаев Е.И. Педагогическая психология. М.: Юрайт, 2012. 347 с.
8. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Королева Я.П. Современные модели профилактики и коррекции трудностей в обучении в работе школьных служб поддержки в зарубежных странах [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 3. С. 17–26. doi:10.17759/jmpf.2022110302
9. Кибальник А.В., Федосова И.В., Абрамова К.А. Эмпирическое исследование стратегий преодоления трудных жизненных ситуаций сельскими подростками [Электронный ресурс] // Казанский педагогический журнал. 2023. № 1. С. 266–273. doi:10.51379/KPJ.2023.158.1.031
10. Переверзева М.В. Психолого-педагогическая работа с девиантными подростками [Электронный ресурс] // Системная психология и социология. 2023. № 1 (45). С. 65–76. doi:10.25688/2223-6872.2023.45.1.06
11. Письмо Минпросвещения России от 23.01.2020 № МР-42/02 «О направлении целевой модели наставничества и методических рекомендаций» [Электронный ресурс] // Электронный фонд правовых и нормативно-технических документов. URL: <https://docs.cntd.ru/document/564445229> (дата обращения 18.11.2022).
12. Регуш Л.А., Алексеева Е.В., Веретина О.Р., Орлова А.В., Пежемская Ю.С. Психологические проблемы подростков в реальной и виртуальной среде: методика исследования [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2023. Том 19. № 1. С. 84–96. doi:10.17759/chp.2023190111
13. Сапега Д.В., Богданович Н.В. Особенности самоорганизации подростков, склонных к девиантному поведению [Электронный ресурс] // Психология и право. 2023. Том 13. № 1. С. 135–151. doi:10.17759/psylaw.2023130110

14. Тулинова Н.В., Мурогова И.Н. Использование формы наставничества «ученик - ученик» с обучающимися, имеющими трудности в обучении // Региональная конференция «Современные формы наставничества и шефства среди обучающихся в образовательном учреждении (из опыта работы)»: Материалы региональной конференции «Современные формы наставничества и шефства среди обучающихся в образовательном учреждении (из опыта работы)», в рамках проведения регионального этапа Всероссийского конкурса учебно-исследовательских экологических проектов «Человек на Земле». Старый Оскол: МБУ ДО «ЦДО «Одаренность», 2021. С. 115–118.
15. Чернова Е.О., Грязнов А.Н. Девиантное поведение подростков в условиях общества риска: факторы профилактики [Электронный ресурс] // Казанский педагогический журнал. 2021. № 6 (149). С. 243–249. doi:10.51379/kpj.2021.150.6.035
16. Хавелова Н.А., Нерубенко С.В. О работе наставника в школе // Вестник научных конференций. 2020. № 10-4 (62). С. 154–156.
17. Шапедько А.А. Включение подростков и молодежи в поисковую деятельность как средство социального закаливания [Электронный ресурс] // Социально-политические исследования. 2023. № 2 (19). С. 126–139. doi:10.20323/2658_428X_2023_2_19_126
18. Шульга Т.И., Дворянчиков Н.В. Представления подростков о девиантном поведении [Электронный ресурс] // Психология и право. 2020. Том 10. № 3. С. 174–188. doi:10.17759/psylaw.2020100312

References

1. Abramova K.D., Kulesh E.V. Osobennosti mezhlichnostnykh otnoshenii podrostkov s deviantnym povedeniem [. Features of interpersonal relations of adolescents with deviant behavior] [Elektronnyi resurs]. *Molodezh' v sovremenном mire: problemy i perspektivy: sbornik materialov XIX Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, 17 maya 2023 g.* [Youth in the modern world: problems and prospects: collection of materials from the XIX International Scientific and Practical Conference, May 17, 2023]. Ufa: BIST (filiala) OUP VO "ATISO" Publ., 2023, pp. 4–9. doi:10.47598/904354-86-2.2003.4-9 (In Russ.).
2. Gurko T.A. Dinamika zhiznedeyatel'nosti i faktory blagopoluchiya podrostkov [The Dynamics of Life Activity and Factors of Teenagers Well-being] [Elektronnyi resurs]. *Mir Rossii = Universe of Russia*, 2023. Vol. 32, no. 4, pp. 119–137. doi:10.17323/1811-038X-2023-32-4-119-137 (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Dekina E.V., Pazukhina S.V. Nastavnik dlya trudnogo podrostka: organizatsiya raboty v pare i razvitiye lichnostnogo potentsiala [Mentor for a troubled teenager: organization of work in pairs and personal potential development]. *Kontsept = Concept*, 2021, no. 6, pp. 38–54. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Dobriakov I.V., Liskovsky O.V. Mekhanizmy formirovaniya deviantnogo povedeniya v sovremennykh sotsiokul'tural'nykh usloviyakh [Mechanisms of deviant behaviour formation in contemporary socio-cultural contexts] [Elektronnyi resurs]. *Rossiiskii deviantologicheskii zhurnal = Russian Journal of Deviant Behavior*, 2023. Vol. 3, no. 1, pp. 10–16. doi:10.35750/2713-0622-2023-1-10-16 (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Dudina E.A. Nastavnichenstvo kak osobyi vid pedagogicheskoi deyatel'nosti: sushchnostnye kharakteristiki i struktura [Mentoring as an educational activity: Essential characteristics and structure] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin*, 2017. Vol. 7, no. 5, pp. 25–35. doi:10.15293/2226-3365.1705.02 (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Ilyasov D.F., Stoyankina N.N., Naumenko L.S., Shishina V.V. Formirovanie gotovnosti uspeshnykh shkol'nikov k osushchestvleniyu nastavnichenstva v sisteme vzaimootnoshenii "uchenik-uchenik" [Readiness formation of successful schoolchildren to implementation of mentor in the system of "student — student" relationships]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, 2018, no. 6, pp. 108–115. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Isaev E.I. Pedagogicheskaya psichologiya [Educational psychology]. Moscow: Yurait Publ., 2012. 347 p. (In Russ.).
8. Isaev E.I., Kosaretsky S.G., Koroleva Ya.P. Sovremennye modeli profilaktiki i korrektii trudnostei v obuchении v rabote shkol'nykh sluzhb podderzhki v zarubezhnykh stranakh [Modern models of prevention and cor-

- rection of learning difficulties in the work of school support services in foreign countries] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psichologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 3, pp. 17–26. doi:10.17759/jmpf.2022110302 (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Kibalnik A.V., Fedosova I.V., Abramova K.A. Empiricheskoe issledovanie strategii preodoleniya trudnykh zhiznennykh situatsii sel'skimi podrostkami [Empirical research on rural teenagers' strategies of coping with difficult life situations] [Elektronnyi resurs]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, 2023, no. 1, pp. 266–273. doi:10.51379/KPJ.2023.158.1.031 (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Pereverzeva M.V. Psikhologo-pedagogicheskaya rabota s deviantnymi podrostkami [Psychological and pedagogical work with deviant adolescents] [Elektronnyi resurs]. *Sistemnaya psichologiya i sotsiologiya = Systemic Psychology and Sociology*, 2023, no. 1 (45), pp. 65–76. doi:10.25688/2223-6872.2023.45.1.06 (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Pis'mo Minprosveshcheniya Rossii ot 23.01.2020 No. MP-42/02 "O napravlenii tselevoi modeli nastavnichestva i metodicheskikh rekomendatsii" [Letter of the Ministry of Education of Russia dated January 23, 2020, No. MP-42/02 "On the direction of the target mentoring model and methodological recommendations"] [Elektronnyi resurs]. *Elektronnyi fond pravovykh i normativno-tehnicheskikh dokumentov [Electronic fund of legal and regulatory documents]* URL: <https://docs.cntd.ru/document/564445229> (Accessed 18.11.2022). (In Russ.).
12. Regush L.A., Alekseeva E.V., Veretina O.R., Orlova A.V., Pezhemskaya J.S. Psikhologicheskie problemy podrostkov v real'noi i virtual'noi srede: metodika issledovaniya [Psychological Problems of Adolescents in Real and Virtual Environments: Questionnaire Standardization] [Elektronnyi resurs]. *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2023. Vol. 19, no. 1, pp. 84–96. doi:10.17759/chp.2023190111 (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Sapega D.V., Bogdanovich N.V. Osobennosti samoorganizatsii podrostkov, sklonnykh k deviantnomu povedeniyu [Features of Self-Organization of Adolescents Tend to Deviant Behavior] [Elektronnyi resurs]. *Psichologiya i parvo = Psychology and Law*, 2023. Vol. 13, no. 1, pp. 135–151. doi:10.17759/psylaw.2023130110 (In Russ., abstr. in Engl.).
14. Tulinova N.V., Murogova I.N. Ispol'zovanie formy nastavnichestva «uchenik - uchenik» s obuchayushchimisya, imeyushchimi trudnosti v obuchenii [Using the student-to-student mentoring form with students with learning difficulties]. *Regional'naya konferentsiya "Sovremennye formy nastavnichestva i shefstva sredi obuchayushchikhsya v obrazovatel'nom uchrezhdenii (iz opyta raboty)": Materialy regional'noi konferentsii "Sovremennye formy nastavnichestva i shefstva sredi obuchayushchikhsya v obrazovatel'nom uchrezhdenii (iz opyta raboty)", v ramkakh provedeniya regional'nogo etapa Vserossiiskogo konkursa uchebno-issledovatel'skikh ekologicheskikh projektov "Chelovek na Zemle" [Regional conference "Modern forms of mentoring and patronage among students in an educational institution (from work experience)": Materials of the regional conference "Modern forms of mentoring and patronage among students in an educational institution (from work experience)", as part of the regional stage of the All-Russian competition educational and research environmental projects "Man on Earth"]. Stary Oskol: MBU DO "CDO «Giftedness» Publ., 2021, pp. 115–118. (In Russ.).*
15. Chernova E.O., Gryaznov A.N. Deviantnoe povedenie podrostkov v usloviyakh obshchestva riska: faktory profilaktiki [Deviant behavior of adolescents in a risk society: prevention factors] [Elektronnyi resurs]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, 2021, no. 6 (149), pp. 243–249. doi:10.51379/kpj.2021.150.6.035 (In Russ., abstr. in Engl.).
16. Khavelova N.A., Nerubenko S.V. O rabote nastavnika v shkole [About the work of a mentor at school]. *Vestnik nauchnykh konferentsii = Bulletin of Scientific Conferences*, 2020, no. 10-4 (62), pp. 154–156. (In Russ.).
17. Shapedko A.A. Vklyuchenie podrostkov i molodezhi v poiskovuyu deyatel'nost' kak sredstvo sotsial'nogo zakalivaniya [Inclusion of adolescents and young people in search activity as a means of social hardening] [Elektronnyi resurs]. *Sotsial'no-politicheskie issledovaniya = Social and Political Researches*, 2023, no. 2 (19), pp. 126–139. doi:10.20323/2658_428X_2023_2_19_126 (In Russ., abstr. in Engl.).

18. Shulga T.I., Dvoryanchikov N.V. Predstavleniya podrostkov o deviantnom povedenii [Adolescents' Perceptions of Deviant Behavior] [Elektronnyi resurs]. *Psichologiya i parvo = Psychology and Law*, 2020. Vol. 10, no. 3, pp. 174–188. doi:10.17759/psylaw.2020100312 (In Russ., abstr. in Engl.).

Информация об авторах

Декина Елена Викторовна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, факультет психологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), г. Тула, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4995-9071>, e-mail: kmppedagogika@yandex.ru

Шалагинова Ксения Сергеевна

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики, факультет психологии, Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого (ФГБОУ ВО ТГПУ им. Л.Н. Толстого), г. Тула, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9037-449X>, e-mail: shalaginvaksenija99@yandex.ru

Information about the authors

Elena V. Dekina

PhD in Psychology, Docent, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1122>, e-mail: petrov@yandex.ru

Kseniya S. Shalaginova

PhD in Psychology, Docent, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy, Faculty of Psychology, Tula State Pedagogical University named after L.N. Tolstoy, Tula, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0777-1122>, e-mail: petrov@yandex.ru

Получена 01.07.2024

Received 01.07.2024

Принята в печать 04.02.2025

Accepted 04.02.2025

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Стратегии личной безопасности у студентов педагогического вуза

Жангузинова О.Ю.

Кемеровский государственный университет (ФГБОУ ВО КемГУ), г. Кемерово, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0399-7462>, e-mail: olga.zhanguzhinova@yandex.ru

Иванов М.С.

Кемеровский государственный университет (ФГБОУ ВО КемГУ), г. Кемерово, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5444-0069>, e-mail: ivanov.mikail@gmail.com

В представленном исследовании изучаются стратегии обеспечения студентами своей личной безопасности как индивидуальные предпочтения в организации безопасной жизни в период профессионального обучения. Предложенная теоретическая модель стратегий личной безопасности проверена в эмпирическом исследовании, проведенном на выборке из 250 студентов младших курсов педагогического вуза. Используются методы формализованного интервью и анкетного опроса, а также авторская методика анкетного типа на выявление стратегий личной безопасности. Результатами исследования показано, что большинство студентов (53%) достаточно серьезно относятся к своей безопасности, понимая под этим не только соблюдение бытовой, «житейской» безопасности, но планирование жизни с точки зрения ее безопасности. При этом выявлены разные стратегии безопасности, реализуемые студентами: стратегия личностного развития (40,8%), избегающая стратегия (30,4%), стратегия использования имеющихся возможностей (22,8%). Делается вывод о том, что отношение к личной безопасности достаточно отчетливо представлено в сознании студентов, имеет адаптационную функцию и реализуется в поведении в виде стратегий личной безопасности разных типов.

Ключевые слова: психология безопасности, личная безопасность, стратегии личной безопасности, безопасность студентов вуза, отношение к безопасности, стратегии жизни

Для цитаты: Жангузинова О.Ю., Иванов М.С. Стратегии личной безопасности у студентов педагогического вуза // Вестник практической психологии образования. 2025. Том 22. № 1. С. 75–84. DOI:10.17759/bppe.2025220107

Personal security strategies for pedagogical university students

Olga Yu. Zhanguzhinova

Kemerovo State University, Kemerovo, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0399-7462>, e-mail: olga.zhanguzhinova@yandex.ru

Mikhail S. Ivanov

Kemerovo State University, Kemerovo, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5444-0069>, e-mail: ivanov.mikail@gmail.com

The study investigates students' personal security strategies as individual preferences in organising a safe life during the period of professional training. The proposed theoretical model of personal security strategies is tested in an empirical study conducted on a sample of 250 junior students of a pedagogical university. The methods of formalised interview and questionnaire survey are used, as well as the author's questionnaire-type methodology to identify personal security strategies. The results of the study show that the majority of students (53%) take their safety seriously enough, understanding it not only as the observance of "everyday safety", but also as planning secure life. At the same time, the different security strategies realised by the students were revealed: strategy of personal development (40.8%), strategy of avoidance (30.4%), strategy of using available opportunities (22.8%). It is concluded that the attitude to personal security is clearly enough represented in the consciousness of students, has an adaptive function and is implemented in behavior in the form of personal security strategies of various types.

Keywords: security psychology, personal security, personal security strategies, university students' security, attitudes towards security, life strategies

For citation: Zhanguzhinova O.Yu., Ivanov M.S. Personal security strategies for pedagogical university students. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2025. Vol. 22, no. 1, pp. 75–84. DOI:10.17759/bppe.2025220107 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

В расширенном понимании личная безопасность включает в себя не только традиционные аспекты безопасности жизнедеятельности и физической защищенности, но и широкий круг условий, имеющих значение для развития личности, успешного функционирования и самореализации человека. Личность все чаще понимается как субъект обеспечения личной безопасности, а сама безопасность изучается не только как феномен экстремальности, но и явление повседневности [8; 10]. Исследования психологической безопасности убеждают в важности субъективного отношения к личной безопасности, переживания чувства безопасности, которое не менее важно, чем «объективная» безопасность [9, 11].

С указанных позиций в круг явлений психологии безопасности попадает целый ряд проблем, возникающих у студентов в период обучения в вузе, особенно в первый год после поступления. Прежде всего, это проблемы адаптации к образовательной среде вуза, что с позиций психологии

безопасности может изучаться как деятельность по обеспечению студентом личной безопасности в новой, незнакомой ему среде, восприятие которой неизбежно связано с повышенной чувствительностью к отдельным условиям, которые могут субъективно осознаваться как опасные. В начале обучения преобладают социальные опасения и страхи студентов, связанные с неприятием и отвержением в студенческой среде, экзаменационные переживания, обычно изучаемые в психолого-педагогических исследованиях как тревога и стресс [2; 3]. Ближе к завершению обучения актуализируются опасения, связанные с трудоустройством, возможностью практически работать по получаемой специальности, самореализоваться в своей профессиональной сфере, — эти условия зачастую воспринимаются как опасности и угрозы, а значит также попадают в предметную область психологии личной безопасности.

Поведение человека, связанное с предупреждением разного рода угроз, и является деятельностью по обеспечению личной безопасности. Как показывают наши предыдущие исследования, безопасное поведение достаточно дифференцировано по своему характеру и стилю, имеет существенные индивидуальные особенности, обычно организуется субъектом в контексте общего планирования жизни в целом, что позволяет изучать его в рамках стратегий личной безопасности [5; 13]. Целью исследования, результаты которого изложены в данной статье, выступает выявление и анализ стратегий личной безопасности у студентов на примере педагогического вуза.

Под личной безопасностью в психологических исследованиях понимается личностный уровень безопасности человека. Анализируя проблему личной безопасности, Т.М. Краснянская указывает, что «источник личной безопасности субъекта в значительной мере заключен в нем самом, обеспечивая мобильность реагирования на опасность в ситуациях запаздывания или полного отсутствия социальной помощи» [6, с. 152]. По мнению автора, «личная безопасность субъекта может быть определена как адекватное воздействующим факторам и его ведущим потребностям состояние защищенности и открытости, обеспечивающее ему, с одной стороны, физическую и психическую целостность, с другой — возможность воспроизведения и продуцирования ряда ценностей, поддерживающих процесс личностного развития» [там же].

Поведение человека в опасных и трудных жизненных ситуациях также изучается в психологии как совладающее поведение, под которым С.К. Нартова-Бочавер понимает «индивидуальный способ взаимодействия человека с ситуацией в соответствии с ее собственной логикой, ее значимостью в жизни личности и психологическими возможностями самого человека» [7, с. 22]. В исследованиях совладания разными авторами выделяются и описываются стратегии совладающего поведения, под которыми понимается индивидуальный план действий человека по обеспечению собственной защиты в соответствии с уровнем опасности и психологическими возможностями индивида. Так, Э. Хайм выделяет три группы стратегий — когнитивные, эмоциональные и поведенческие [12]. В классических исследованиях копинг-поведения Р. Лазарус выделяет проблемно-ориентированный копинг, когда совладающее поведение ориентировано на конструктивное изменение ситуации, и эмоционально-ориентированный копинг, связанный с эмоциональным самоконтролем [14]. Дж. Вайсс с соавторами разделили копинг-стратегии на три типа: стратегии первичного контроля как попытки повлиять на ситуацию; стратегии вторичного контроля как поведение, направленное на улучшение внутреннего состояния; неконструктивные стратегии отказа от контроля и признания неспособности справиться с ситуацией [15]. К сходным результатам приходят и другие, в том числе современные, исследователи копинга, например, А. Эбата и Р. Мус выделяют два стиля совладающего поведения — деятельный (approach) и избегающий (avoidance) [11].

Нетрудно заметить, что в предлагаемых авторами типологиях стратегий общим является их принципиальное разделение на активные, предполагающие самостоятельные усилия субъекта по решению проблемы и принятие на себя ответственности, и пассивные, связанные с отказом от активности и ответственности. Теоретическая модель стратегий личной безопасности, предлагаемая в данном исследовании, основана на теории стратегии жизни, предложенной К.А. Абульхановой-Славской, которая также основным параметром жизненной стратегии считает активность

личности. Автор описывает понятие «жизненная стратегия» как совокупность индивидуальных установок, целей и способов поведения, которые человек выбирает для достижения жизненных целей и реализации своего потенциала [1]. Следовательно, сами стратегии автор делит на пассивные, которые характеризуются ожиданием внешних изменений и низкой активностью личности, и активные, которые предполагают проявление инициативы и готовности к действию для достижения целей. Данная идея положена в классификацию жизненных стратегий, предложенных К.А. Абульхановой-Славской:

- стратегия актуальных возможностей основывается на оценке текущих ресурсов и обстоятельств, позволяя личности максимально эффективно использовать имеющиеся возможности для достижения целей;
- развивающая стратегия предполагает активное стремление к личностному и профессиональному росту, а также постоянное развитие навыков и ресурсов для достижения более амбициозных целей;
- избегающая стратегия характеризуется уклонением от активных действий, что приводит к стагнации и снижению уровня удовлетворенности жизнью.

В наших предыдущих исследованиях, изучая стратегии с позиций отношения личности к безопасности, мы выделяли три стороны этого отношения, выступающих одновременно сферами реализации стратегий личной безопасности [4; 5].

- Отношение к себе как субъекту безопасности, предполагающее применение стратегии безопасности для личностного развития и самосовершенствования, — *сфера саморазвития субъекта безопасности*. В этой сфере стратегия безопасности направлена на развитие индивидуальных качеств, ценностей и интересов человека, включая формирование здорового образа жизни, развитие навыков самоконтроля и управления эмоциями, а также поиск своего места в жизни и реализацию своего потенциала.
- Отношение к угрозам, поддающимся противодействию субъекта, исходящим обычно из ближайшего окружения в повседневной действительности, — условно говоря, *сфера микросреды личной безопасности*. Микросреда включает ближайшее окружение человека, его семью, друзей, коллег и соседей, а также незнакомых окружающих людей. В этой среде стратегия безопасности связана с соблюдением правил дорожного движения, использованием средств защиты при работе с опасными инструментами, обеспечением безопасности жилья и имущества, а также заботой о здоровье и благополучии близких людей.
- Отношение к угрозам, слабо поддающимся противодействию со стороны простого обывателя, — природным, техногенным, военным и т. п., условно названным «глобальными угрозами» или *сферой макросреды личной безопасности*, — применение стратегии безопасности в вопросах, относящихся к социуму или стране в целом; это более широкая социальная среда, включающая участие в общественной жизни, соблюдение правил и норм поведения, а также защиту своих прав и свобод.

На основе типов стратегий жизни, описанных К.А. Абульхановой-Славской и предложенными нами сферами личной безопасности, были выделены и описаны типы стратегий личной безопасности с указанием их содержания по каждой из выделенных сфер (рис. 1).

Методы

Для эмпирической проверки представленной модели было проведено исследование, в котором приняли участие 250 студентов первого и второго года обучения Новосибирского государственного педагогического университета. Среди испытуемых 31% мужского пола и 69% — женского; 16% в возрасте 17 лет, 77% — 18 лет, 7% — 19 лет (первокурсники — 65%, второкурсники — 35%).

В качестве методов исследования выступили беседа в виде формализованного интервью и анкетный опрос. В интервью испытуемым было предложено ответить на два вопроса: 1) расскажите о своем отношении к безопасности. Что для вас безопасность? 2) чтобы быть в безопасно-

сти нужно совершать какие-то действия (какие именно), или безопасность предполагает отсутствие активных действий?

	Реализация стратегии в сфере саморазвития	Реализация стратегии в сфере микросреды	Реализация стратегии в сфере макросреды
1. Стратегия имеющихся возможностей	Оставаться собой, полагаясь на свои силы	Использовать доступные ресурсы, включая жилье, финансы, знакомства	Выбирать те направления (страны, профессию и др.), для развития которых есть достаточный потенциал
2. Стратегия личностного развития	Постоянно развиваться умственно и физически	Приобретать полезные знакомства и связи	Способствовать повышению уровня безопасности страны (региона) проживания
3. Стратегия избегания	Оставаться незаметным, не попадать в сомнительные ситуации или компании	Иметь узкий круг общения проверенных людей	Избегать участия в жизни общества и государства, не выделяться, быть «как все»

Рис. 1. Модель стратегий личной безопасности

Анкета была составлена на базе разработанной нами в рамках исследования модели стратегий личной безопасности. Студентам было предложено выбрать не более трех из девяти способов обеспечения личной безопасности, которые подходят им в большей степени.

Результаты

Качественный анализ ответов на вопрос «Расскажите о своем отношении к безопасности. Что для вас безопасность?» позволил определить основные семантические единицы, с помощью которых испытуемые объясняли понятие «безопасность». Результаты контент-анализа данных интервью по встречаемости смысловых единиц в ответах испытуемых приведены в табл. 1.

Табл. 1. Результаты контент-анализа субъективных значений слова «безопасность» (встречаемость смысловых единиц в ответах), %

Смысловые единицы субъективных значений слова «безопасность»	Примеры описаний	По всей выборке
Личная безопасность	«безопасность моей семьи», «личная безопасность»	62,8
Общественная безопасность	«безопасность общества», «безопасность города», «отсутствие военных действий и терактов»	38,8
Техническая безопасность	«установка сигнализации», «использование замков», «наличие огнетушителей, аптечки и т. д.»	16,4
Психологическая безопасность	«отсутствие стресса, эмоционального давления», «эмоциональное благополучие»	23,2
Техника безопасности	«соблюдение ПДД», «действие по инструкциям»	16,4
Защищенность	«уверенность в том, что государство защищает меня», «убежденность, что я защищен от опасностей»	54,8
Отсутствие опасности	«если нет опасности, значит, это безопасно»; «в действиях нет угроз или рисков»	44,8
Безопасность как состояние	«безопасность — это состояние спокойствия или уверенности»	8,0

Результаты показывают, что наибольший процент наблюдается по смысловым единицам «Личная безопасность» (62,8%) и «Защищенность» (54,8%).

Исходя из ответов студентов на второй вопрос интервью были выделены три типа отношений к личной безопасности, в общем виде соответствующих типам стратегий, выделенным на этапе теоретического анализа.

Первый тип отношения к безопасности характеризуется отрицанием необходимости организации обеспечения личной безопасности — планирования, анализа и предотвращения угроз, поиска эффективных способов противодействия и т. д. К такому типу в нашей выборке относятся 68 испытуемых (27%), назовем его *отрицанием безопасности*. Такие студенты не считают необходимым разрабатывать для себя некую стратегию, которой они должны будут придерживаться, чтобы обеспечить свою безопасность. Они полагают, что нужно просто жить, наслаждаться моментом, не задумываясь о завтрашнем дне. Многие при этом допускают, что, став старше, они могут изменить свое отношение к безопасности. Однако в их текущем возрасте они едва ли задумываются о том, как поступить в той или иной ситуации, чтобы себя обезопасить. Безопасность кажется им достаточно скучным вариантом повседневной жизни.

Второй тип характеризуется предпочтением *тактической безопасности* (20%). Студенты, относящиеся к этому типу, согласны, что безопасность важна. Однако они не задумывались о том, что им нужна собственная стратегия обеспечения безопасной жизни. Они лишь выполняют общепринятые действия, которые позволяют им избегать опасности (одеваются теплее зимой, чтобы не заболеть; проверяют срок годности продуктов, чтобы не отравиться, и т. д.).

К третьему типу, *стратегическая безопасность*, относится большая часть студентов (53%), которые склонны к признанию важности наличия у каждого человека комплексной стратегии обеспечения личной безопасности, которая бы позволила им избегать или не допускать в своей жизни опасных ситуаций.

По результатам анкетного опроса были определены типы испытуемых в зависимости от предпочтений того или иного типа стратегий личной безопасности. Отнесение к типу проводилось в случае выбора испытуемым не менее двух элементов стратегий, относящихся к соответствующему типу стратегии. В случае если испытуемый выбрал по одному элементу из всех стратегий, он относился к неопределенному типу стратегии. Процентное распределение студентов по типам стратегий личной безопасности представлено в табл. 2.

Табл. 2. Распределение студентов по типам стратегий личной безопасности, %

Типы стратегий личной безопасности	По всей выборке
Стратегия имеющихся возможностей	22,8
Стратегия личностного развития	40,8
Стратегия избегания	30,4
Неопределенная стратегия	6,0

Результаты показывают, что все три типа стратегий являются достаточно представленными в студенческой выборке. Наиболее предпочтаемой выступает стратегия личностного развития (40,8%); треть студентов выбирают избегание (30,4); и наименее представленной выступает стратегия имеющихся возможностей (22,8%).

Далее представлены результаты по предпочтениям способов обеспечения личной безопасности, которые одновременно выступают элементами стратегий личной безопасности. Результаты представлены по группам испытуемых, отнесеных к разным типам отношения к личной безопасности (табл. 3).

Табл. 3. Предпочтения элементов стратегий у студентов с разным отношением к личной безопасности, %

Элементы стратегий личной безопасности	Студенты, отрицающие стратегии безопасности	Студенты, реализующие тактическую безопасность	Студенты, реализующие стратегическую безопасность	По всей выборке
1. Оставаться собой, полагаться на свои силы	20,9	76,0	10,6	26,5
2. Постоянно развиваться умственно и физически	—	4,0	84,8	45,8
3. Оставаться незаметным	79,1	20,0	4,5	27,7
4. Использовать доступные ресурсы	4,5	52,0	13,7	19,0
5. Приобретать полезные знакомства и связи	3,0	2,0	77,3	42,2
6. Иметь узкий круг общения проверенных людей	92,5	46,0	9,8	39,4
7. Выбирать те направления (страны, профессию и др.), для развития которых есть достаточный потенциал	4,5	64,0	72,0	52,2
8. Способствовать повышению уровня безопасности страны (региона) проживания	1,5	10,0	18,9	12,4
9. Избегать участия в жизни общества и государства, не выделяясь, быть «как все»	94,0	26,0	8,3	34,9

Сопоставление типов отношения к обеспечению безопасности и элементов стратегий личной безопасности показало, что наибольшее количество студентов, отрицающих стратегии безопасности, в своих ответах выбрали такие элементы, как «избегать участия в жизни общества и государства, не выделяясь, быть «как все»» (94%) и «иметь узкий круг общения проверенных людей» (92,5%). Данные элементы соответствуют стратегии избегания. Таким образом, можно заключить, что большинство студентов, которые отрицают необходимость формирования собственной стратегии безопасности, осознанно или бессознательно придерживаются стратегии избегания.

Студенты, реализующие тактическую безопасность, в большинстве случаев придерживались таких элементов, как «оставаться собой, полагаться на свои силы» (76%) и «выбирать те направления (страны, профессию и др.), для развития которых есть достаточный потенциал» (64%). Оба элемента относятся к стратегии имеющихся возможностей, что указывает на склонность студентов, реализующих тактическую безопасность, к выбору именно этой стратегии обеспечения личной безопасности.

Наконец, студенты, реализующие стратегическую безопасность, выбирали следующие аспекты: «постоянно развиваться умственно и физически» (84,8%); «приобретать полезные знакомства и связи» (77,3%) и «выбирать те направления (страны, профессию и др.), для развития которых есть достаточный потенциал» (72%). Данные аспекты соответствуют стратегии имеющихся возможностей и стратегии личностного развития. Таким образом, среди студентов, реализующих стратегическую безопасность, большая часть придерживается стратегии личностного развития, однако значимая доля студентов также разделяет принципы стратегии имеющихся возможностей в вопросах, касающихся сфер макросреды личной безопасности.

Представленный анализ показывает, что выделенные теоретически типы стратегий личной безопасности в целом соответствуют полученным в результате эмпирического исследования типам. Проведенный процентный анализ показывает высокую сопоставимость теоретически и эмпирически полученных типов стратегий у студентов. Так, стратегия имеющихся возможностей со-

ответствует стратегии учета наличных возможностей; стратегия избегания соответствует стратегии избегания как стратегии жизни в целом; стратегия личностного развития — развивающей стратегии.

Заключение

В проведенном исследовании предложена теоретическая модель типов предпочтаемых стратегий личной безопасности у студентов. Личная безопасность понимается нами как аспект жизни и деятельности человека, или, говоря словами В.Е. Клочки, «мерность» жизненного мира человека, связанная с организацией безопасной жизни. Результаты убеждают, что связанная с этим часть психической деятельности имеет индивидуальное многообразие и устойчивость, а значит, могут изучаться индивидуальные предпочтения в организации личной безопасности, которые и анализируются в данном исследовании как стратегии личной безопасности. Анализ смежных явлений — стратегий жизни, стратегий совладающего поведения — позволил теоретически определить основные типы стратегий личной безопасности. В предложенной типологии, в основе которой лежит характер отношения человека к себе как субъекту обеспечения личной безопасности, были выделены стратегия личностного развития, стратегия наличных возможностей и стратегия избегания.

Проведенное эмпирическое исследование позволило проверить и в целом подтвердить состоятельность предложенной модели. Результаты показали, что конструкт личной безопасности достаточно отчетливо представлен в сознании студентов, безопасность понимается большинством именно как личная защищенность. Анализ отношения студентов к безопасности показал, что большинство студентов задумываются о личной безопасности, учитывают проблемы безопасности в долгосрочном планировании, считают возможным и необходимым специально заниматься личной безопасностью. В предложенной теоретической модели такое представление соответствует стратегии личностного развития, которую выбирает большинство студентов, особенно из тех, кто относится к личной безопасности как части стратегии жизни. Около четверти обследованных студентов отказываются от деятельности в области личной безопасности, и в основном эти же студенты и выбирают стратегию избегания в области личной безопасности.

Полученные результаты позволяют говорить об обоснованности предложенной модели стратегий личной безопасности и ее применимости для дальнейшего изучения личной безопасности у студентов.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Андреева Е.А., Соловьева С.А. Особенности проявления стресса у студентов во время сдачи экзаменационной сессии // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2016. Том 5. №1 (14). С. 140–143.
3. Бобрищева-Пушкина Н.Д., Кузнецова Л.Ю., Попова О.Л. Экзаменационный стресс у студентов медицинских вузов: распространенность, причины и профилактика [Электронный ресурс] // Гигиена и санитария. 2018. Том 97. № 5. С. 456–460. doi:10.18821/0016-9900-2018-97-5-456-460
4. Иванов М.С. Обеспечение личной безопасности как проблема психологии жизненного пути, самореализации и идентичности личности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 3-3 (63). С. 128–133.
5. Иванов М.С., Яницкий М.С. Отношение к личной безопасности: понятие, структура, ценностная вариативность // Психология отношений в постнеклассической парадигме: Сборник статей участников II Международной научно-практической конференции «Психология отношений в постнеклассической парадигме» (1–7 июня 2015 г.). Белово: Издательство филиала КузГТУ в г. Белово; Велико-Тырново: Издательство Великотырновского университета им. Св. Кирилла и Мефодия, 2015. С. 54–69.

6. Краснянская Т.М. Психология самообеспечения безопасности. Пятигорск: ПГЛУ, 2009. 279 с.
7. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности // Психологический журнал. 1997. Том 18. № 5. С. 20–30.
8. Фоменко Г.Ю. Психология безопасности личности: теоретико-методологические основания институционализации // Человек. Сообщество. Управление. 2010. № 1. С. 83–99.
9. Харламенкова Н.Е. Понятие психологической безопасности и его обоснование с разных научных позиций [Электронный ресурс] // Психологический журнал. 2019. Том 40. № 1. С. 28–37. doi:10.31857/S020595920002985-9
10. Carroll P., Wichman A., Agler R., Arkin R. The Regulation of Personal Security // Journal of Theoretical Social Psychology. 2023. Vol. 4. doi:10.1155/2023/7593709
11. Ebata A.T., Moos R.H. Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents // Journal of Applied Developmental Psychology. 1991. Vol. 12(1). P. 33–54. doi:10.1016/0193-3973(91)90029-4
12. Heim E. Coping und Adaptivität: Gibt es geeignetes oder ungeeignetes Coping? [Coping and psychological adaptation: is there appropriate and inappropriate coping?] // Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie. 1988. Vol. 38(1). P. 8–18.
13. Ivanov M.S., Seryy A.V., Yanitskiy M.S. Mobility as Strategy of Providing Personal Security in Postmodern Society // Research Paradigms Transformation in Social Sciences. Vol. 35. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Future Academy, 2018. P. 1187–1196. doi:10.15405/epsbs.2018.02.140
14. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984.
15. Weisz J.R., McCabe M.A., Dennig M.D. Primary and secondary control among children undergoing medical procedures: Adjustment as a function of coping style // Journal of Consulting and Clinical Psychology. 1994. Vol. 62(2). P. 324–333. doi:10.1037/0022-006x.62.2.324

References

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A. Strategiya zhizni [Strategy of life]. Moscow: Mysl' Publ., 1991. 299 p. (In Russ.).
2. Andreeva E.A., Solovieva S.A. Osobennosti proyavleniya stressa u studentov vo vremya sdachi ekzamenatsionnoi sessii [Features of stress in students during delivery examination]. Azimut nauchnykh issledovanii: pedagogika i psichologiya = Azimuth of Scientific Research: Pedagogy and Psychology, 2016. Vol. 5, no.1 (14), pp. 140–143. (In Russ., abstr. in Engl.).
3. Bobrishcheva-Pushkina N.D., Kuznetsova L.Yu., Popova O.L. Ekzamenatsionnyi stress u studentov meditsinskikh vuzov: rasprostranennost', prichiny i profilaktika [Examination stress among medical students: prevalence causes and prevention] [Elektronnyi resurs]. Gigiena i Sanitaria = Hygiene and Sanitation, Russian journal, 2018. Vol. 97, no. 5, pp. 456-460. doi:10.18821/0016-9900-2018-97-5-456-460 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Ivanov M.S. Obespechenie lichnoj bezopasnosti kak problema psihologii zhiznennogo puti, samorealizacii i identichnosti lichnosti [Ensuring personal safety as a problem of psychology of the way of life, self-realization and personal identity]. Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Kemerovo State University, 2015, no. 3-3 (63), pp. 128-133. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Ivanov M.S., Yanitskiy M.S. Otnoshenie k lichnoj bezopasnosti: ponyatie, struktura, cennostnaya variativnost' [Attitude to personal security: concept, structure, value variability]. Psichologiya otnoshenii v post-neklassicheskoi paradigme: Sbornik statei uchastnikov II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Psichologiya otnoshenii v postneklassicheskoi paradigme" (1–7 iyunya 2015 g.) [Psychology of relationships in the post-non-classical paradigm]. Belovo: Izdatel'stvo filiala KuzGTU v g. Belovo; Veliko-Tyrnovo: Izdatel'stvo Velikotyrnovskogo universiteta im. Sv. Kirilla i Mefodiya, 2015, pp. 54-69. (In Russ.).
6. Krasnyanskaya T.M. Psichologiya samoobespecheniya bezopasnosti [Psychology of self-ensurance of security]. Pyatigorsk: PGLU Publ., 2009, 279 p. (In Russ.).
7. Nartova-Bochaver S.K. "Coping behavior" v sisteme ponyatiy psichologii lichnosti ["Coping behavior" in the system of concepts of personality psychology]. Psichologicheskii zhurnal = Psychological Journal, 1997. Vol. 18, no. 5, pp. 20–30. (In Russ.).

8. Fomenko G.Yu. Psikhologiya bezopasnosti lichnosti: teoretiko-metodologicheskie osnovaniya institutsionalizatsii [Psychology of personality security: theoretical and methodological foundations of institutionalization]. *Chelovek. Soobshchestvo. Upravlenie = Human. Community. Management*, 2010, no. 1, pp. 83-99. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Kharlamenkova N.E. Ponyatie psikhologicheskoi bezopasnosti i ego obosnovanie s raznykh nauchnykh pozitsii [The concept of psychological safety and its justification from different scientific perspectives] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskii zhurnal = Psychological Journal*, 2019. Vol. 40, no. 1, pp. 28–37. doi:10.31857/S020595920002985-9 (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Carroll P., Wichman A., Agler R., Arkin R. The Regulation of Personal Security. *Journal of Theoretical Social Psychology*, 2023. Vol. 4. doi:10.1155/2023/7593709
11. Ebata A.T., Moos R.H. Coping and adjustment in distressed and healthy adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1991. Vol. 12, no. 1, pp. 33–54. doi:10.1016/0193-3973(91)90029-4
12. Heim E. Coping und Adaptivität: Gibt es geeignetes oder ungeeignetes Coping? [Coping and psychological adaptation: is there appropriate and inappropriate coping?]. *Psychotherapie Psychosomatik Medizinische Psychologie*, 1988. Vol. 38, no. 1, pp. 8-18.
13. Ivanov M.S., Seryy A.V., Yanitskiy M.S. Mobility as Strategy of Providing Personal Security in Postmodern Society. *Research Paradigms Transformation in Social Sciences. Vol. 35. European Proceedings of Social and Behavioural Sciences. Future Academy*, 2018, pp. 1187–1196. doi:10.15405/epsbs.2018.02.140
14. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York: Springer, 1984.
15. Weisz J.R., McCabe M.A., Dennig M.D. Primary and secondary control among children undergoing medical procedures: Adjustment as a function of coping style. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 1994. Vol. 62, no. 2, pp. 324–333. doi:10.1037/0022-006x.62.2.324

Информация об авторах

Жангушинова Ольга Юрьевна

аспирант, Кемеровский государственный университет (ФГБОУ ВО КемГУ), г. Кемерово, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0399-7462>, e-mail: olga.zhanguzhinova@yandex.ru

Иванов Михаил Сергеевич

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологических наук, Социально-психологический институт, Кемеровский государственный университет (ФГБОУ ВО КемГУ), г. Кемерово, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5444-0069>, e-mail: ivanov.mikail@gmail.com

Information about the authors

Olga Yu. Zhanguzhinova

PhD Student, Kemerovo State University, Kemerovo, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0399-7462>, e-mail: olga.zhanguzhinova@yandex.ru

Mikhail S. Ivanov

PhD in Psychology, Assistant Professor of the Department of Psychology, Institute of Sociology and Psychology, Kemerovo State University, Kemerovo, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5444-0069>, e-mail: ivanov.mikail@gmail.com

Получена 20.11.2024

Received 20.11.2024

Принята в печать 05.02.2025

Accepted 05.02.2025

Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере

Development of Regional Psychological Support Practices in Education and Social Sphere

Статистический анализ работы педагога-психолога в музыкальном колледже

Красноборова В.С.

Свердловское музыкальное училище им. П.И. Чайковского (колледж) (ГБПОУ СО «Свердловское музыкальное училище им. П.И. Чайковского (колледж)»), г. Екатеринбург, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8742-1155>, e-mail: krasnoborovavar@yandex.ru

В статье анализируются количественные и качественные показатели результатов работы педагога-психолога в Свердловском музыкальном училище им. П.И. Чайковского (колледже) за 2021/2022 учебный год. Через анализ статистики оценивается, насколько востребована психологическая помощь в колледже, специфика наиболее актуальных запросов, загруженность педагога-психолога в определенные месяцы учебного года. Анализ производится в соответствии с разными направлениями работы, обозначенными в профессиональном стандарте педагога-психолога: психологическое консультирование, коррекционно-развивающая работа, психопрофилактика, психологическая диагностика, психологическое просвещение. Также в статье обозначены некоторые трудности в работе педагога-психолога колледжа. Например: сложности организации групповых коррекционно-развивающих и профилактических занятий. Объем работы психолога данного колледжа в направлении психологического консультирования значительно превышает все остальные. Количество обращений к психологу свидетельствует о том, что студенты колледжа готовы обсуждать с данным специалистом сложные темы. Даже при малом количестве групповых занятий с психологом при хорошем контакте со студентами возможно оказывать психологическую помощь тем обучающимся, которые наиболее остро в ней нуждаются или находятся в «группе риска» по результатам социально-психологического тестирования.

Ключевые слова: педагог-психолог, психологическая консультация, психодиагностика, информационно-просветительская работа, профессиональный стандарт

Для цитаты: Красноборова В.С. Статистический анализ работы педагога-психолога в музыкальном колледже // Вестник практической психологии образования. 2025. Том 22. № 1. С. 85–94. DOI:10.17759/bppe.2025220108

Statistical analysis of the teacher-psychologist's work at the college of music

Varvara S. Krasnborova

Sverdlovsk Tchaikovsky College of Music, Yekaterinburg, Russian Federation
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8742-1155>, e-mail: krasnborovavar@yandex.ru

The article is aimed at analyzing the quantitative and qualitative indicators of the results of the teacher-psychologist's work. The data are taken from the experience of working at the Sverdlovsk Tchaikovsky College of Music for the 2021–2022 academic year. Through the statistics analysis, the demand for psychological assistance in college, the specifics of the most relevant requests, the workload of the teacher-psychologist in certain months of the academic year are assessed. The analysis is carried out in accordance with different areas of work indicated in the professional standard of a teacher-psychologist: psychological counseling, correctional and developmental work, psychoprophylaxis, psychological diagnostics, psychological education. The article also identifies some difficulties in the work of a college psychologist teacher. The article also identifies some difficulties in the work of a teacher-psychologist of the college. For example: the difficulties of organizing group correctional and preventive classes. The amount of a psychologist work in this college in the direction of psychological counseling significantly exceeds all others. The number of visits to a psychologist indicates that college students are ready to discuss difficult topics with this specialist. Even with a small number of group sessions with a psychologist, with good contact with students, it is possible to provide psychological assistance to those students who most urgently need it or are in a "risk group" according to the results of socio-psychological testing.

Keywords: teacher-psychologist, psychological consultation, psychological diagnostics, information and educational work, professional standard

For citation: Krasnborova V.S. Statistical analysis of the teacher-psychologist's work at the college of music. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2025. Vol. 22, no. 1, pp. 85–94. DOI:10.17759/bppe.2025220108 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

Данная статья представляет собой пример своего рода публичного отчета о проделанной работе педагога-психолога колледжа. Разделы соответствуют функциям педагога-психолога, закрепленным в профессиональном стандарте [9]. Аналогичные направления работы обозначены в письме Минобразования России «О рекомендациях по организации деятельности психологической службы в среднем специальном учебном заведении» [8] и других методических пособиях [1; 7; 10]. Это такие направления деятельности:

- психологическое консультирование;
- коррекционно-развивающая работа;
- психопрофилактика;
- психологическая диагностика;

- психологическое просвещение.

Согласно упомянутому письму Минобразования России [8], педагог-психолог имеет право самостоятельно выбирать приоритетные направления работы, учитывая особенности функционирования и развития среднего специального учебного заведения. Так, в Свердловском музыкальном училище им. П.И. Чайковского (колледже) наиболее востребовано направление индивидуальной психологической работы. Тогда как функции методического сопровождения и экспертизы комфорtnости и безопасности образовательной среды практически не реализуются. Также есть сложности организации групповых коррекционно-развивающих и профилактических занятий, о которых будет сказано ниже.

Довольно трудно оценивать эффективность работы педагога-психолога [1; 2]. На данный момент не сформулированы (если их вообще возможно сформулировать однозначно) критерии эффективности работы психолога. Как посчитать и на что опираться в оценке того, насколько хорошо и продуктивно работает педагог-психолог в СПО?

Педагог-психолог — специалист СПО, который соблюдает конфиденциальность [11; 12]. Индивидуально он работает «за закрытыми дверями» и не имеет права разглашать личную информацию обратившегося за помощью. В связи с этим участникам образовательного процесса не всегда понятно, что, как и в каком объеме делает педагог-психолог.

В настоящей статье мы предлагаем модель статистического анализа собственной работы, которую используем в своей практике для самоанализа востребованности психологической помощи в колледже. Также благодаря подведению статистики за учебный год становится возможным качественный анализ проделанной работы.

Психологические консультации

Об организации психологического консультирования в СПО подробно сказано в публикации, посвященной конкретно этой теме: «Опыт организации психологического консультирования студентов в системе среднего профессионального образования» [6].

Всего в течение 2021/2022 учебного года проведено 259 консультаций. Каждая проводилась в течение часа с использованием методов немедицинской психотерапии в интегративном подходе, сочетающем в себе методы разных психотерапевтических школ.

Основная часть всех консультаций повторные (см. табл. 1): студенты или сами предпочитают приходить несколько раз, или им озвучивается возможность регулярных встреч. *Консультации раз в неделю в течение всего семестра обязательно предлагаются в случаях, когда обучающийся:*

- находится в группе риска согласно результатам социально-психологического тестирования (СПТ);
- испытывает длительные психологические сложности;
- находится в затянувшейся трудной ситуации.

Табл. 1. Количество первичных и повторных обращений за психологической помощью в течение 2021/2022 учебного года

Всего консультаций	259 (100%)
Количество студентов, посетивших консультацию впервые	49 (19%)
Повторных обращений на консультацию	210 (81%)

Завершение консультаций происходит по обоюдной договоренности, когда и сам обучающийся, и психолог предполагают нецелесообразность дальнейших встреч. Случаются ситуации, когда один блок психологических консультаций завершается, но через время студент обращается с другим запросом.

Для анализа специфики обращений используется классификация консультаций по запросам (табл. 2).

Табл. 2. Темы психологических консультаций студентов музыкального колледжа за 2021/2022 учебный год

Тема психологической консультации	Кол-во консультаций
Учебные проблемы	80 (30,9%)
Семейная проблематика	40 (15,4%)
Взаимоотношения полов	38 (14,7%)
Отношения со сверстниками	26 (10%)
Проблемы принятия себя, самооценка	25 (9,7%)
Информационная консультация	21 (8,1%)
Проблемы соматического или психического здоровья (тревожность, депрессия)	20 (7,7%)
Травматические ситуации	6 (2,3%)
Профориентация	3 (1,2%)
Антивитальное переживание, суицидальное поведение	0 (0%)
Проблемы сексуальной сферы	0 (0%)
Употребление ПАВ и зависимости	0 (0%)
Итого:	259 (100%)

Самые популярные темы консультаций — это «учебные проблемы» и «семейная проблематика». Запросы, касающиеся взаимоотношений с близкими и родственниками, стали более актуальны в психологических консультациях в 2021/2022 учебном году по сравнению с предыдущим. Чем это обусловлено — вопрос для более детального научного исследования.

Из-за специфики обучения именно музыке сложности в учебе тесно сопряжены с самооценкой. Неуспех в исполнительских дисциплинах часто влечет за собой мысли о собственной несостоятельности. Хотя именно в этом 2021/2022 учебном году несколько снизилась частота обращений к психологу по теме самооценки (в прошлом году данные запросы были на втором месте по популярности после учебных трудностей). Также в этом году не было консультаций, посвященных антивитальному переживанию и суицидальному риску.

Помимо статистики по темам обращения анализируется частота психологических консультаций по месяцам учебного года (табл. 3). Весна уже традиционно становится самым напряженным временем в этом плане. Данная тенденция прослеживается в течение 3 учебных лет, по которым ведется статистика. *Март и апрель лидируют по количеству проведенных психологических консультаций.*

В весенние месяцы более часто проводились консультации, посвященные темам психического здоровья, если конкретнее — обращались студенты с жалобами на симптомы, похожие на тревожное и/или депрессивное состояние. В таких ситуациях рекомендовалось пройти обследование у терапевта, невролога и психиатра. Совершеннолетние студенты обследовались самостоятельно. В случае несовершеннолетних — оповещались родители о необходимости обращения за возможной медицинской помощью. В некоторых случаях обследование показывало нарушения здоровья, влекущие психологические проблемы (*например, дефицит витамина Д3, нарушения в работе щитовидной железы и др.*); иногда назначалось медикаментозное лечение (в том числе и при депрессивном и/или тревожном расстройстве, которые диагностировал психиатр).

**Табл. 3. Количество психологических консультаций
в разные месяцы 2021/2022 учебного года**

Месяц	Кол-во консультаций	
Сентябрь	30 (12%)	
Октябрь	11 (4%)	полусеместровая аттестация студентов
Ноябрь	11 (4%)	
Декабрь	34 (13%)	сессия
Январь	27 (10%)	каникулы до 10 января
Февраль	23 (9%)	
Март	47 (18%)	
Апрель	38 (15%)	полусеместровая аттестация студентов
Май	27 (10%)	
Июнь	11 (4%)	сессия

Анализ изменений количества обращений по месяцам позволяет планировать работу педагога-психолога на будущий учебный год. При составлении плана учитывается, что весной лучше не проводить групповые занятия и тестирования, а больше внимания уделить именно индивидуальной работе. В предыдущие годы подобный анализ позволял увидеть влияние перехода на дистанционную форму обучения в период самоизоляции из-за пандемии COVID-19 [4].

Психоdiagностика

В 2021/2022 учебном году 222 студента приняли участие в социально-психологическом тестировании (СПТ) с использованием единой компьютерной методики. Использование единой методики психоdiagностики в данном случае согласуется с одним из приоритетных направлений развития психологической службы в системе образования в РФ, который сформулирован в концепции [3].

В результате СПТ была выделена группа повышенного внимания («группа риска»), которая составляет в колледже весьма небольшой процент от количества обучающихся (табл. 4). Студенты-музыканты, согласно единой методике СПТ, — довольно благополучные в психологическом плане. Небольшое число тех, кому требуется дополнительное психологического сопровождение, позволяет подобрать индивидуальные рекомендации и адресный путь оказания помощи, имеется возможность встретиться (и не единожды) с каждым этим студентом.

**Табл. 4. Статистические результаты
проведенного социально-психологического тестирования**

Кол-во прошедших тестирование		Повышенная вероятность вовлечения в аддиктивное поведение «группа риска»			
чел.	% от кол-ва подлежащих тестированию	чел.	% от достоверных ответов	% от кол-ва прошедших тестирование	% от кол-ва подлежащих тестированию
222	97,37	17	10,9	7,66	7,46

Все студенты имели возможность получить разъяснение результатов проведенного тестирования. Нередко такая информационная встреча перерастала в полноценную психологическую консультацию, потому что в процессе обсуждения вырисовывались трудности конкретного обучающегося.

Помимо статистики производится анализ каждого фактора риска и защиты от вовлечения в немедицинское употребление наркотических веществ. Согласно имеющимся подсчетам, наибольшее влияние на снижение психологической устойчивости студентов нашего училища оказывают факторы «тревожность» и «импульсивность».

Информационно-просветительская работа

В рамках информационно-просветительского направления работы очень удобно использовать социальные сети. В течение учебного года постоянно публиковались статьи «ВКонтакте». Благодаря размещению полезной информации данный ресурс стал самым удобным для общения со студентами. Почти все записи на консультации, перенос их времени, краткое обсуждение острых ситуаций происходит именно через эту социальную сеть. Студентам намного привычнее общаться через интернет, чем совершать звонок или лично договариваться о встрече.

Просмотры и «лайки» постам психолога «ВКонтакте» свидетельствуют о том, что студенты колледжа следят за этой страницей, отмечают понравившийся материал. Внутренняя статистика социальной сети показывает, что некоторая информация пересыпается в личных сообщениях, также обучающиеся делают репосты понравившихся записей. Родители и законные представители студентов тоже подписываются и следят за страничкой психолога колледжа.

Неотъемлемой частью работы педагога-психолога является публикация своих разработок в научных журналах и сборниках, участие в различных конференциях, а также работа в методических объединениях (МО). Благодаря этому педагог-психолог не только занимается психологическим просвещением обучающихся, педагогов и широкой публики, но повышает свою квалификацию в процессе обмена опытом с коллегами.

Единого МО педагогов-психологов, проводящего регулярные встречи (например, раз в месяц) для психологов средних профессиональных учреждений, в Свердловской области не существует. Периодически проводятся различные тематические конференции и вебинары на базе определенного образовательного учреждения или методического центра.

Чтобы иметь возможность обсуждать специфические трудности работы психологической службы в СПО, подведомственных Министерству культуры, нами была создана группа интервьюирования психологов. Она проводится на базе Свердловского музыкального училища им. П.И. Чайковского (колледжа) в начале учебного года. На момент написания статьи таких интервью состоялось две (в 2021 и 2022 гг.), и мы планируем продолжать эту работу по сплочению и обмену опытом среди педагогов-психологов СПО одного профиля. Конечно, интервью раз в год — это очень мало. Но мы думаем, что важно заложить традицию регулярных встреч профессионального сообщества психологов СПО. Поэтому считаем важным, что интервью пусть и проходит редко, но зато каждый учебный год.

В колледже есть возможность участия педагога-психолога в научно-методических мероприятиях. Так, в данном учебном году состоялась конференция «Дистанционные технологии в музыкальном образовании», на которой был сделан доклад на тему «Психологические трудности студентов-музыкантов во время дистанционного обучения в период пандемии COVID-19». В основу доклада легли результаты исследования, проведенного в колледже в период пандемии и самоизоляции. Данные этого исследования также были представлены на I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании» (DHTE 2021) [4; 5].

Коррекционная и профилактическая работа со студентами

Для студентов 1 курса проводились тренинги «Нечужая история», направленные на профилактику распространения ВИЧ. В процессе психологических консультаций часто уделяется время беседам на тему здорового образа жизни, правильных способов снятия излишней тревожности и сценического волнения.

Групповой формат работы педагога-психолога представлен в нашем колледже в намного меньшей степени, чем индивидуальное психологическое консультирование. Тому есть и объективная причина: сложности организации групповых занятий. Расписание студентов составлено довольно плотно и не всегда есть свободный кабинет для тренингов. Имеется возможность проведения психологических занятий на парах по психологии (например, на «Психологии общения»). Но в этом случае педагог-психолог, реализуя свое коррекционно-развивающее и профилактическое направление работы, вмешивается в учебный процесс. Есть и еще одна трудность. В учебном плане Свердловского музыкального училища «Психология общения» стоит на 4 курсе, тогда как наиболее актуально проводить психологические тренинги и занятия с 1 курсом (для облегчения их адаптации).

Повышение квалификации

Обучение и повышение квалификации является обязательным условием работы педагога-психолога. Поэтому в 2021/2022 учебном году были освоены такие курсы:

- «Мастерская психотерапевтического консультирования», супервизорская группа, СПб, Институт практической психологии «ИМАТОН», 125 часов;
- «Рационально-эмотивная психотерапия», 108 часов;
- «Видеокейсы в профилактике ВИЧ среди молодежи», 8 часов;
- «Суицидальное поведение в подростковой и молодежной среде: современные тенденции и меры профилактики», городской онлайн-семинар, сертификат;
- «Воспитательная деятельность в системе среднего профессионального образования: профилактика девиантного, суицидального поведения, безопасного поведения студентов в сети Интернет», 16 часов.

Заключение

В 2021/2022 учебном году студенты музыкального училища активно посещали психологические консультации. Это направление работы на данный момент востребовано у студентов и дает хорошие результаты. Такие как: возможность своевременно выявить кризисное состояние, снять напряжение от какой-то травмирующей ситуации, вовремя направить обучающегося за медицинской помощью и др.

Благодаря массовому групповому социально-психологическому тестированию выявляются студенты, требующие особого повышенного внимания. В большинстве случаев данные ребята сами приходят на консультации.

Статистический анализ тематики консультаций показывает наиболее актуальные запросы для обучающихся в данный момент, а сравнение количества обращений в разные месяцы позволяет учитывать изменение загрузки педагога-психолога в течение учебного года и, соответственно, планировать свою работу в будущем.

Групповой формат работы для проведения информационно-просветительских, коррекционно-развивающих и профилактических занятий требует особых усилий по организации: напряженный график обучения и загруженное расписание не всегда позволяют провести подобные занятия.

В целом, студенты-музыканты охотно обращаются к педагогу-психологу, показывают готовность обсуждать сложные и болезненные темы.

Литература

1. Андронникова О.О. Психологическая служба в системе высшего образования: проблемы и актуальные задачи [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 1. С. 85–94. doi:10.17759/bppe.2020170110

2. Забродин Ю.М., Метелькова Е.И., Рубцов В.В. Концепция и организационно-структурные модели психологической службы образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2016. Том 8. № 3. С. 1–15. doi:10.17759/psyedu.2016080301
3. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Минобрнауки России от 19.12.2017) [Электронный ресурс] // Юридическая информационная система «Легалакт — законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации». URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitiya-psikhologicheskoi-sluzhby-v-sisteme-obrazovaniya-v-rossiiskoi/> (дата обращения: 06.03.2023).
4. Красноборова В.С. Влияние переходов на дистанционную и очную формы обучения в период пандемии на психологическое состояние студентов колледжа [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2021. Том 18. № 2. С. 82–89. doi:10.17759/bppe.2021180209
5. Красноборова В.С. Результаты экспресс-опроса студентов колледжа о психологических трудностях во время внезапного перехода на дистанционную форму обучения в период пандемии COVID-19 [Электронный ресурс] // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTЕ 2021): Сборник статей II-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 11–12 ноября 2021 г. / Под ред. В.В. Рубцова, М.Г. Сороковой, Н.П. Радчиковой. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. С. 656–666. URL: https://psyjournals.ru/nonserialpublications/dhte2021/contents/dhte2021_Krasnborova.pdf (дата обращения: 15.01.2024).
6. Красноборова В.С. Опыт организации психологического консультирования студентов в системе среднего профессионального образования // Инновационная научная современная академическая исследовательская траектория (ИНСАЙТ). 2020. № 3 (3). С. 29–39.
7. Невский Я.И. Методическое пособие для педагога-психолога среднего профессионального образования. СПб, 2017. 116 с.
8. Письмо Минобразования РФ от 28.10.2003 № 18-52-1044ин/18-28 «О Рекомендациях по организации деятельности психологической службы в среднем специальном учебном заведении. О примерной должностной инструкции педагога-психолога среднего специального учебного заведения» [Электронный ресурс] // Юридическая информационная система «Легалакт — законы, кодексы и нормативно-правовые акты Российской Федерации». URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrazovanija-rf-ot-28102003-n-18-52-1044in18-28/> (дата обращения: 06.03.2023).
9. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 24 июля 2015г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [Электронный ресурс] // Гарант. URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (дата обращения: 06.03.2023).
10. Теоретико-методологические основы организации психологической службы в вузе: Монография / отв. ред. Т.Н. Разуваева. Белгород: ИД «Белгород» НИУ «БелГУ», 2017. 342 с.
11. Этический кодекс психолога [Электронный ресурс] // Российское психологическое общество. URL: <https://psyrus.ru/gpo/documentation/ethics.php> (дата обращения: 06.03.2023).
12. Ethical principles of psychologists and code of conduct [Электронный ресурс] // American Psychological Association. URL: <https://www.apa.org/ethics/code> (дата обращения 06.03.2023).

References

1. Andronnikova O.O. Psikhologicheskaya sluzhba v sisteme vysshego obrazovaniya: problemy i aktual'nyye zadachi [Psychological Service in Higher Education System: Problems and Urgent Tasks] [Elektronnyi resurs]. Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 85–94. doi:10.17759/bppe.2020170110 (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Zabrodn Yu.M., Metelkova E.I., Rubtsov V.V. Kontseptsiya i organizatsionno-strukturnyye modeli psikhologicheskoi sluzhby obrazovaniya [Conception and organizational and structural models of psychological service in education] [Elektronnyi resurs]. Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and

Education psyedu.ru, 2016. Vol. 8, no. 3, pp. 1–15. doi:10.17759/psyedu.2016080301 (In Russ., abstr. in Engl.).

3. Kontseptsija razvitiya psikhologicheskoy sluzhby v sisteme obrazovaniya v Rossijskoj Federatsii na period do 2025 goda (utv. Minobrnauki Rossii ot 19.12.2017) [The concept of the development of psychological services in the education system in the Russian Federation for the period up to 2025 (approved by the Ministry of Education and Science of the Russian Federation on December 19, 2017)] [Elektronnyi resurs]. *Yuridicheskaya informatsionnaya sistema "Legalakt — zakony, kodeksy i normativno-pravovye akty Rossijskoj Federatsii"* [Legal information system "Legalact — laws, codes and regulatory legal acts of the Russian Federation"]. URL: <https://legalacts.ru/doc/kontseptsija-razvitija-psikhologicheskoi-sluzhby-v-sisteme-obrazovanija-v-rossiiskoi/> (Accessed 06.03.2023). (In Russ.).
4. Krasnborova V.S. Vliyanie perekhodov na distantsionnyu i ochnuyu formy obucheniya v period pandemii na psikhologicheskoye sostoyaniye studentov kolledzha [The Impact of Transitions to Distance and Full-Time Education during a Pandemic on the Psychological Condition of College Students] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2021. Vol. 18, no. 2, pp. 82–89. doi:10.17759/bppe.2021180209 (In Russ., abstr. in Engl.)
5. Krasnborova V.S. Rezul'taty ekspress-oprosa studentov kolledzha o psikhologicheskikh trudnostyakh vo vremya vnezapnogo perekhoda na distantsionnyu formu obucheniya v period pandemii COVID-19 [Results of a Rapid Survey of College Students about Psychological Difficulties during the Sudden Transition to Distance Learning during the COVID-19] [Elektronnyi resurs]. In V.V. Rubtsov, M.G. Sorokova, N.P. Radchikova (Eds). *Tsifrovaya gumanitaristika i tekhnologii v obrazovanii (DHTE 2021): Sbornik statei II-i Vserossijskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem. 11–12 noyabrya 2021 g.* [Pandemic. Digital Humanities and Technology in Education (DHTE 2021): Collection of Articles of the II All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. November 11-12, 2021]. Moscow: Publishing house MSUPE, 2021, pp. 656–666. (In Russ., abstr. in Engl.)
6. Krasnborova V.S. Opyt organizatsii psikhologicheskogo konsul'tirovaniya studentov v sisteme srednego professional'nogo obrazovaniya [Experience in organizing psychological counselling for students in the system of secondary vocational education]. *Innovatsionnaya nauchnaya sovremenennaya akademicheskaya issledovatel'skaya trayektoriya (INSAIT) = INSIGHT*, 2020, no. 3 (3), pp. 29–39. (In Russ., abstr. in Engl.)
7. Nevskiy YA.I. Metodicheskoye posobiye dlya pedagoga-psikhologa srednego professional'nogo obrazovaniya [Methodological guide for a teacher-psychologist of secondary vocational education]. Saint Petersburg, 2017. 116 p. (In Russ.).
8. Pis'mo Minobrazovaniya RF ot 28.10.2003 No. 18-52-1044in/18-28 "O Rekomendatsiyakh po organizatsii deyatel'nosti psikhologicheskoy sluzhby v sredнем spetsial'nom uchebnom zavedenii. O primernoy dolzhnostnoy instruktsii pedagoga-psikhologa srednego spetsial'nogo uchebnogo zavedeniya" [Letter of the Ministry of Education of the Russian Federation dated 28.10.2003 No. 18-52-1044in/18-28 "On Recommendations on the organization of psychological services in secondary specialized educational institutions. About the approximate job description of a teacher-psychologist of a secondary specialized educational institution"] [Elektronnyi resurs]. *Yuridicheskaya informatsionnaya sistema "Legalakt — zakony, kodeksy i normativno-pravovye akty Rossijskoj Federatsii"* [Legal information system "Legalact — laws, codes and regulatory legal acts of the Russian Federation"]. URL: <https://legalacts.ru/doc/pismo-minobrazovaniya-rf-ot-28102003-n-18-52-1044in18-28/> (Accessed 06.03.2023). (In Russ.).
9. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity RF ot 24 iyulya 2015g. No. 514n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)"' [Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation dated July 24, 2015 No. 514n "On approval of the professional standard "Teacher-psychologist (psychologist in the field of education)"] [Elektronnyi resurs]. Garant [Garant]. URL: <https://base.garant.ru/71166760/> (Accessed 06.03.2023). (In Russ.).
10. Razuvayeva T.N. (Ed.). Teoretiko-metodologicheskiye osnovy organizatsii psikhologicheskoy sluzhby v vuze: Monografiya. Belgorod: ID "Belgorod" NIU "BelGU", 2017. 342 p. (In Russ.)/

-
11. Eticheskii kodeks psikhologa [Code of Ethics of the Russian Psychological Society] [Elektronnyi resurs]. *Rossiiskoe psikhologicheskoe obshchestvo = Russian Psychological Society*. URL: <https://psyrus.ru/rpo/documentation/ethics.php> (Accessed 06.03.2023) (In Russ.).
 12. Ethical principles of psychologists and code of conduct. *American Psychological Association*. URL: <https://www.apa.org/ethics/code> (Accessed 06.03.2023).

Информация об авторах

Красноборова Варвара Сергеевна

педагог-психолог, Свердловское музыкальное училище им. П.И. Чайковского (колледж) (ГБПОУ СО «Свердловское музыкальное училище им. П.И. Чайковского (колледж)»), г. Екатеринбург, Российской Федерации

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8742-1155>, e-mail: krasnoborovavar@yandex.ru

Information about the authors

Varvara S. Krasnoborova

Teacher-Psychologist, Sverdlovsk Tchaikovsky College of Music, Yekaterinburg, Russian Federation

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-8742-1155>, e-mail: krasnoborovavar@yandex.ru

Получена 11.02.2024

Received 11.02.2024

Принята в печать 21.02.2025

Accepted 21.02.2025

Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере

Development of Regional Psychological Support Practices in Education and Social Sphere

Использование технологии модерации для организации деятельности специалистов образования муниципальных районов Забайкальского края в работе с кризисными ситуациями

Петина Д.Н.

Забайкальский краевой центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Семья» (ГУ «Центр «Семья»), г. Чита, Российская Федерация

ORCID: 0009-0006-9871-5988, e-mail.ru: petinacs@yandex.ru

Работа представляет собой описание опыта использования технологии модерации, реализуемой с 2020 года в образовательном пространстве Забайкальского края для организационно-методической поддержки участников образовательных отношений при решении кризисных ситуаций в рамках оказания экстренной психологической помощи. Применение данной технологии, согласно обратной связи от всех субъектов модеративных случаев, показывает такие положительные результаты, как: оперативное оказание помощи субъектам кризисных ситуаций с учетом специфических особенностей конкретной ситуации; дистанционная поддержка всех участников образовательных отношений; специалисты, организующие мероприятия, получают инструмент для организации работы, в котором указан алгоритм действий в кризисных ситуациях, и методические материалы. Использование технологии не предполагает проведение диагностических исследований. В связи с этим в статье представлено краткое описание процесса модерации, «проблемные зоны», обобщенные результаты работы за три года и представление опыта на мероприятиях регионального и федерального уровней.

Ключевые слова: кризисное событие, экстренная психологическая помощь, участники образовательных отношений, технология модерации, модеративный случай

Для цитаты: Петина Д.Н. Использование технологии модерации для организации деятельности специалистов образования муниципальных районов Забайкальского края в работе с кризисными ситуациями // Вестник практической психологии образования. 2025. Том 22. № 1. С. 95–104. DOI:10.17759/bppe.2025220109

Experience of using moderation technology to organize the activities of education specialists of the municipal districts of the Trans-Baikal Territory in dealing with the crisis situations

Darya N. Petina

Zabaikalsky Regional Center of Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Semya”, Chita, Russian Federation

ORCID: 0009-0006-9871-5988, e-mail.ru: petinacs@yandex.ru

The work is a description of the experience of using moderation technology, implemented since 2020 in the educational space of the Trans-Baikal Territory for organizational and methodological support of participants in educational relations in solving crisis situations within the framework of emergency psychological assistance. The use of this technology, according to feedback from all subjects of moderated cases, shows such positive results as: prompt assistance to subjects of crisis situations, taking into account the specific features of a particular situation; remote support for all participants in educational relations; specialists organizing events receive a tool for organizing work, which specifies the algorithm of actions in crisis situations and methodological materials. The use of technology does not involve conducting diagnostic studies. In this regard, the article provides a brief description of the moderation process, “problem areas”, generalized results of work over three years and presentation of experience at events at the regional and federal levels.

Keywords: crisis event, emergency psychological assistance, participants in educational relations, moderation technology, moderation case

For citation: Petina D.N. Experience of using moderation technology to organize the activities of education specialists of the municipal districts of the Trans-Baikal Territory in dealing with the crisis situations. *Vestnik prakticheskoi psichologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2025. Vol. 22, no. 1, pp. 95–104. DOI:10.17759/bppe.2025220109 (In Russ., abstr. in Engl.).

В данной работе кризисные события будем рассматривать как ситуации эмоционального и умственного стресса, требующие значительного изменения представлений о мире и о себе за короткий промежуток времени. По мнению различных авторов, подобный пересмотр представлений нередко влечет за собой изменения в структуре личности, которые могут носить как позитивный, так и негативный характер. При этом важно понимать, что не всякое жизненное затруднение вызывает кризис. По мнению Г. Перри, в событии должен присутствовать «потрясающий основы существования человека вызов его представлениям о себе и своем месте в мире» [1; 5, 16]. Таким образом, случаи, связанные с глубокими потрясениями личности (смерть близких, суицид, угроза собственной жизни, физические травмы и т. п.), и будут интерпретироваться нами как кризисные события.

**Табл. 1. Количество кризисных событий,
произошедших за период октябрь 2020 — март 2023 гг.**

Всего	Кол-во обратившихся муниципальных районов	Анализ причин обращения
39	18 (из 35)	Завершенный суицид (13 случаев), попытки суицида (16 случаев), тяжелая жизненная ситуация (2), несчастный случай (2), противоправное поведение (2), насилие (3), убийство (1)

Стоит отметить, что основными причинами кризисных событий (табл. 1) выступают суициды и суицидальные попытки, что делает необходимым анализ эффективности профилактической работы в данном направлении, а также работы муниципальных антикризисных служб, так как есть неоднократные запросы на модерацию из районов по идентичным причинам.

При наступлении кризисных событий в образовательном пространстве появляется необходимость в реализации мероприятий экстренной психологической помощи. Под экстренной психологической помощью понимается система краткосрочных мероприятий, направленных на регуляцию актуального психологического, психофизиологического состояния и негативных эмоциональных переживаний человека или группы, пострадавших в результате кризисного или чрезвычайного события, при помощи профессиональных методов, соответствующих требованиям ситуации [12; 15].

Кризисные события, происходящие в образовательном пространстве, в которые включены все участники образовательных отношений (обучающиеся, родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся, педагогические работники и их представители, организации, осуществляющие образовательную деятельность [3; 10; 14]), требуют своевременного и продуктивного реагирования всех необходимых ведомств и специалистов для эффективной помощи участникам событий, но не всегда используются действенные механизмы, которые позволяют получить результат. Одним из таких механизмов стала технология модерации (далее — Технология), которая активно используется в образовательном пространстве Забайкальского края с 2020 г.

Необходимость внедрения и использования Технологии обусловлена несколькими причинами: участившимися кризисными событиями различного характера (социального, криминогенного, техногенного и др.) в образовательном пространстве, наличием мобильных бригад только в части районов Забайкальского края (в 10 районах из 35), отсутствием четкого представления об алгоритме действий в случае кризисных ситуаций у специалистов муниципальных органов управления образованием.

Модеративный случай — кризисная ситуация в образовательном пространстве, требующая поддержки со стороны модератора.

Теоретическое обоснование использования конкретных методов и технологий в процессе работы с модеративным случаем соответствует научным подходам и теориям, в которых описана работа с кризисом в экстренных ситуациях (Василюк Ф.Е., Крукович Е.И., Меновщиков В.Ю., Пергаменщик Л.А., Пономарева И.М. и другие) [1; 2; 3; 4; 6; 9].

Технология модерации, в нашем понимании, это дистанционная организационно-методическая поддержка участников образовательных отношений, позволяющая повысить эффективность решения кризисной ситуации с учетом ее специфики и привлечением к ее разрешению специалистов, находящихся на местах (муниципалитетах) в рамках оказания экстренной психологической помощи. Практическое наполнение работы в рамках Технологии зависит от индивидуальных особенностей запроса, длительности ситуации, времени реагирования на нее и ресурсов, имеющихся в муниципальном районе.

В Технологии представлены и четко распределены роли и функциональные обязанности между субъектами (администратор — Министерство образования Забайкальского края (МОЗК), модератор — ГУ «Центр “Семья”», куратор — муниципальные органы управления образованием, исполнитель — муниципальные антикризисные службы). Технология включает в себя 4 этапа (последовательность и содержание действий изложены в Порядке модерации, который утвержден приказом Министерства образования и науки Забайкальского края № 143 от 10.02.2021 г.), которые обозначим в статье кратко.

Первый этап «Направление запроса»: в случае возникновения кризисной ситуации исполнитель модерации направляет запрос модератору. Исполнитель модерации информирует куратора о направлении запроса. Куратор уведомляет о кризисной ситуации администратора модерации.

Второй этап «Модерация»: модератор после получения запроса уведомляет администратора модерации. Разрабатывает алгоритмы действий в кризисной ситуации, рекомендации к составлению планов индивидуальной профилактической работы и направляет исполнителю модерации (далее — рекомендации). Исполнитель модерации осуществляет выполнение рекомендаций. Исполнитель имеет право вносить дополнительные пункты в представленные модератором рекомендации. Исполнитель представляет промежуточные и итоговые отчеты, указанные в рекомендациях, модератору.

Третий этап «Аналитический»: модератор после получения промежуточных отчетов анализирует эффективность работы, при необходимости вносит корректировки в направленные ранее рекомендации и направляет исполнителю, а также куратору. Модератор после получения итоговых отчетов анализирует эффективность работы, составляет итоговый отчет по модерации кризисной ситуации с обязательными инструкциями по дальнейшему сопровождению участников кризисной ситуации, направляет исполнителю, куратору и администратору.

Четвертый этап «Пролонгированная поддержка»: администратор после получения и анализа сводного отчета от модератора определяет дальнейшие стратегии поддержки специалистов, организующих деятельность по минимизации последствий кризисной ситуации. Администратор инициирует деятельность по реализации различных технологий сопровождения вне процесса модерации.

На протяжении трех лет Технология (октябрь 2020 г. — январь 2021 г. в пилотном варианте, утверждена в феврале 2021 г.) активно используется в работе с различными кризисными ситуациями в образовательном пространстве Забайкальского края и показывает положительные результаты, согласно обратной связи от всех субъектов модеративных случаев (табл. 2).

Табл. 2. Статистические данные показателей эффективности технологии

№ п/п	Показатель эффективности	% случаев
1	Наличие нормативно-правовой базы модерации кризисных ситуаций в образовательном пространстве Забайкальского края	100%
2	Своевременная передача документации	70%
3	Оперативное опосредованное управление кризисной ситуацией	100%
4	Включенность субъектов профилактики в решение кризисной ситуации	100%
5	Наличие разработанных алгоритмов модерации кризисных ситуаций	100%
6	Снижение остроты переживаний у лиц, попавших в кризисную ситуацию	95%
7	Создание психолого-педагогических условий для преодоления кризисной ситуации	80%
8	Степень удовлетворенности исполнителя модерации результатами проведенной работы	95%

Оценка эффективности реализации технологии производится на основе анализа данных, полученных от исполнителя модерации (промежуточный и итоговый отчеты, анкета обратной связи, табл. 2).

В качестве показателей эффективности Технологии выделены следующие.

1. Наличие нормативно-правовой базы модерации кризисных ситуаций в образовательном пространстве Забайкальского края. Этот показатель полностью выполняется, так как есть приказ Министерства образования и науки Забайкальского края [11], утверждающий технологию модерации, для организации работы с модеративным случаем издаются дополнительные приказы, при необходимости формируются локальные акты муниципальных районов.

2. Своевременная передача документации — данный показатель часто (примерно в 70% случаев, см. табл. 2) выполняется не в срок и это требует доработки организационной части Технологии. Подробнее об этом указано ниже.

3. Оперативное опосредованное управление кризисной ситуацией. Этот показатель, согласно статистическим данным, получаемым от участников модерации с помощью анкет обратной связи, заполняемых в Яндекс-форме, выдерживается полностью и зависит напрямую от работы модератора. Кураторы отмечают в отчетах и анкетах успешное опосредованное управление кризисной ситуацией модератора.

4. Включенность субъектов профилактики в решение кризисной ситуации также высоко оценивается как модератором, так и куратором, и исполнителем модерации, что является одним из главных смыслов технологии.

5. Наличие разработанных алгоритмов модерации кризисных ситуаций. Показатель выполнен полностью, модератор разработал алгоритмы и наполнил их содержанием под возможные кризисные ситуации. В каждом конкретном случае необходима минимальная корректировка готовых материалов, исходя из полученной информационной справки от куратора.

6. Снижение остроты переживаний у лиц, попавших в кризисную ситуацию, отмечается в 95% случаев модерации. Цифра не достигает 100%, так как куратор включает в это значение лиц из ближайшего окружения. В зависимости от ситуации и остроты переживаний близких, куратор может принять решение о необходимости дополнительной помощи со стороны краевых служб (ППМС-центров, кризисного центра региона) и направление ближайшего окружения в них.

7. Наличие психолого-педагогический условий (совокупность психолого-педагогических средств, методов, способов педагогического взаимодействия, информационного содержания, особенностей психологического микроклимата, обеспечивающая возможность целенаправленного воздействия на лиц, попавших в кризисную ситуацию) для преодоления кризисной ситуации также отмечается не в 100%. Это обусловлено особенностями региона (удаленность, разбросанность населенных пунктов, проблемы со связью и т. п.), с дефицитом кадров и иными внутренними сложностями муниципальных районов.

8. Степень удовлетворенности исполнителя модерации результатами проведенной работы в подавляющем большинстве находится на высоком уровне. Отдельные случаи отрабатываются адресно и часто связаны с делегированием ответственности или нереальными представлениями исполнителя о возможностях модерации. Об этом более подробно мы говорим в табл. 3 и комментариях к ней.

После анализа работы с использованием Технологии за 2020–2023 гг., с одной стороны, отмечено повышение качества разрешения кризисных ситуаций в образовательном пространстве, с другой — было отмечено несколько проблемных зон (табл. 3), которые на данный момент находятся под пристальным вниманием специалистов для минимизации возникающих сложностей.

Табл. 3. «Проблемные зоны» при реализации Технологии

Проблемное поле	Вариант минимизации
Задержка реагирования на кризисную ситуацию	Регулярная актуализация информации через информационные письма Министерства образования и науки Забайкальского края, дополнительные инструктажи, обучение на вебинарах специалистов образования муниципальных районов работе с Технологией
Недостоверная информация (неполная, несвоевременная)	Введение нормативно-правовой документации, регламентирующей сроки и объем информации, передаваемой модератору
Перекладывание ответственности за работу и ее результат на модератора	Четкое распределение ролей и функций участников модерации согласно Порядка модерации, твердая позиция модератора
Дефицит кадров модератора, исполнителя модерации (отсутствие муниципальных антикризисных служб)	Введение дополнительных ставок в муниципалитетах; разработка нормативно-правовой документации, регламентирующей деятельность и состав муниципальных антикризисных служб; сетевое взаимодействие, позволяющее использовать имеющиеся ресурсы
Проблемы с установлением межведомственного контакта	Разработка действенных механизмов межведомственного взаимодействия со специалистами системы здравоохранения, министерства внутренних дел, социальной защиты населения через разработку и подписание приказов, распоряжений и т. п.

Информация таблицы 3 требует комментариев. Задержка реагирования на кризисную ситуацию обычно происходит из-за отсутствия знаний о Технологии и ее специфике у специалистов в муниципальных районах. По этой же причине не всегда передается достаточно полная информация по кризисному случаю в ГУ «Центр «Семья»» и это дополнительно отнимает время у специалистов, ведущих модеративный случай. Для того чтобы минимизировать частоту возникновения подобных проблем, регулярно проводятся вебинары, освещающие принципы и смысл Технологии, направляются информационные письма в комитеты образования муниципальных районов края. Параллельно отмечается перекладывание ответственности за работу и ее результат на модератора. Это, с одной стороны, также связано с недостатком знаний о Технологии, с другой — с дефицитом кадров и/или отсутствием опыта работы с кризисными ситуациями у специалистов на местах. Даные трудности возможно разрешить, используя имеющиеся внутренние ресурсы (например, сетевое взаимодействие на уровне школы/муниципалитета) и повышая уровень знаний и навыков специалистов через курсы повышения квалификации, вебинары, стажировки и т. п. Трудности с установлением межведомственного контакта разрешаются, в основном, через наличие и поддержание взаимодействия со звеном управления в различных сферах. Налаживание межведомственного взаимодействия требует отдельного управленческого и нормативно-правового механизмов. Таким образом, «проблемные зоны», которые описаны выше, становятся дополнительным направлением для анализа и корректировки работы в рамках Технологии.

Описание опыта по использованию Технологии модерации было представлено на различных мероприятиях международного, федерального и регионального уровней (табл. 4).

Табл. 4. Представление опыта по использованию Технологии модерации

№	Мероприятие	Форма представления
1	Международный научно-образовательный форум «Воспитание как стратегический национальный приоритет» (г. Екатеринбург, апрель 2021 г.)	Статья «Технология модерации кризисных ситуаций в образовательном пространстве Забайкальского края» (авторы Петина Д.Н., Винникова Н.Б.) [8]

2	Всероссийская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних» (г. Москва, октябрь — декабрь 2021 г.)	Статья «Работа с кризисными ситуациями в сфере образования Забайкальского края с использованием технологии модерации» (автор Петина Д.Н.) [7]
3	Вебинар Аналитического центра по разработке и анализу моделей воспитательной работы, выявлению лучших практик воспитательной и профилактической работы, направленной на предупреждение общественно опасного поведения подростков и молодежи ФГБУ «ФИОКО» на тему «Региональные модели раннего выявления обучающихся групп риска суицидального поведения и система кризисного реагирования» (г. Москва, 11.05.2022 г.)	Доклад «Технология модерации кризисных ситуаций в образовательном пространстве Забайкальского края»
4	Курсы повышения квалификации по дополнительной профессиональной программе «Профессиональная компетентность педагога- психолога в области психолого-педагогического сопровождения обучающихся с девиантным поведением» (г. Чита, декабрь 2022 г.).	Тема «Технология модерации в системе образования края»

Кризисные события в образовательных организациях на сегодняшний день стали довольно частыми эпизодами. В связи с дефицитом кадров на местах либо из-за неопытности молодых специалистов возникла необходимость незамедлительного реагирования для помощи всем участникам кризисных ситуаций. Реагированием на эту проблему стало разработка технологии модерации. В статье представлен опыт использования в образовательном пространстве Забайкальского края технологии модерации в случае появления кризисных событий в учреждениях. Существующие материалы по работе с кризисными ситуациями (литература, методические рекомендации, монографии и т. п.), безусловно, имеют практическую значимость и открывают новые возможности специалистам, работающим с кризисными событиями в системе образования, но они часто разрознены и/или требуют времени для систематизации и конкретизации информации. Технология позволяет реализовывать работу молодым специалистам под руководством модератора и предоставляет готовые алгоритмы действий по всем кризисным событиям. Технология включает в себя пакет методических разработок для каждого события, что значительно сокращает время подготовки к проведению необходимых мероприятий и снижает риск нежелательных психотравмирующих последствий для всех участников образовательных отношений.

Несмотря на наличие некоторых сложностей, в целом, анализ проведенной работы с использованием Технологии показывает ее эффективность и востребованность. Субъектам кризисных ситуаций помочь оказывается мобильно и с учетом индивидуальных особенностей ситуации. Как показывает опыт, специалисты, организующие мероприятия поддержки всех участников образовательных отношений, получают действенный инструмент для организации работы в виде алгоритма действий, разработанного для каждой конкретной ситуации индивидуально. Алгоритм представляет собой последовательность действий в кризисных ситуациях, подборку методических материалов, которые готовы к непосредственному использованию в практической работе без необходимости доработки и дополнений, что позволяет экономить время, необходимое для экстренного эффективного реагирования в кризисной ситуации. Также в ходе работы, если возникает необходимость, специалисты муниципальных кризисных служб обращаются за консультативной или иной помощью к специалистам ГУ «Центр “Семья”», чаще всего, в дистанционном формате (телефон, мессенджеры, почта, телемосты и т. п.) в силу географических особенностей края (удаленность населенных пунктов) и для сохранения временного ресурса. Каждый модеративный

случай курирует определенный специалист Центра, и он всегда находится на связи с тем муниципальным районом, который направил запрос на решение модеративной ситуации [7].

Таким образом, исходя из понимания того, что любое кризисное событие влечет за собой глубокие изменения личности, групповых отношений, ситуационные перемены, можно отметить, что Технология становится «буферной зоной», позволяющей стабилизировать общую обстановку и состояния отдельных участников образовательных отношений, включенных в кризисное событие. Наличие пакета методических разработок для каждого события расширяет возможности специалистов, занимающихся оказанием экстренной психологической помощи, так как позволяет получить материал, который соответствует особенностям конкретного события, и, как следствие, эффективнее реализовать необходимые мероприятия.

Главный вывод, который можно сделать, обобщая опыт работы с Технологией, заключается в том, что наличие большого числа кризисных событий в образовательном пространстве требует активных действий, направленных на минимизацию травматических последствий для участников образовательных отношений. Технология модерации позволяет алгоритмизировать эти действия, создать условия для реализации необходимых экстренных мер и обеспечить организационно-методическую поддержку специалистов, работающих с кризисным случаем.

Материалы и результаты работы по Технологии могут быть полезны занимающимся оказанием экстренной психологической помощи в образовательном пространстве специалистам муниципальных и/или региональных мобильных бригад и иным заинтересованным лицам.

В качестве перспективы дальнейших исследований представленной темы считаем возможное изучение пролонгированных эффектов после оказания экстренной психологической помощи всем участникам образовательных отношений.

Литература

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций. М.: Издательство Московского университета, 1984. 200 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2005. 1136 с.
3. Крукович Е.И., Ромек В.Г. Кризисное вмешательство: Учебно-методическое пособие. Минск: ЕГУ, 2003. 92 с.
4. Меновщиков В.Ю. Психологическое консультирование: работа с кризисными и проблемными ситуациями. 2-е изд., стер. М.: Смысл, 2005. 182 с.
5. Олпорт Г. Становление личности. Избранные труды. М.: Смысл, 2002. 461 с.
6. Пергаменщик Л.А. Кризисная психология: Учебное пособие. Минск, 2004. 239 с.
7. Петина Д.Н. Работа с кризисными ситуациями в сфере образования Забайкальского края с использованием технологии модерации // Актуальные проблемы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних». Сборник материалов по итогам Всероссийской научно-практической конференции (15-17 декабря 2021 года, г. Москва) / Под ред. Е.Н. Скориной, Е.Г. Артамоновой. М.: ФГБУ «Центр защиты прав и интересов детей», 2021. С. 175–180.
8. Петина Д.Н., Винникова Н.Б. Технология модерации кризисных ситуаций в образовательном пространстве Забайкальского края // Воспитание как стратегический национальный приоритет: международный научно-образовательный форум. Часть 3 / гл. ред. Б.М. Игошев. Екатеринбург, 2021. С. 151–154.
9. Пономарева И.М. Работа психолога в кризисных службах: Учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. СПб: СПБГИПСР, 2016. 198 с.
10. Постановление Правительства Забайкальского края от 04.04.2022 № 120 «Об утверждении региональной программы Забайкальского края “Профилактика деструктивного поведения, безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних Забайкальского края на 2022-2025 годы”» [Электрон-

- ный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/7500202204050005> (дата обращения: 17.03.2023).
11. Приказ Министерства науки и образования Забайкальского края от 10.02.2021 г. № 143 «О технологии модерации кризисных ситуаций в образовательном пространстве Забайкальского края» [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Забайкальского края. URL: <https://media.75.ru/minobr/documents/103288/143-ot-10-02-2021-tehnologiya-moderaciya.pdf> (дата обращения: 17.03.2023).
 12. Психологическая помощь подростку в кризисных ситуациях. Профилактика, технологии, консультирование, занятия, тренинги / Авт.-сост. М.Ю. Михайлина, М.А. Павлова. Изд. 3-е, испр. Волгоград: Учитель. 226 с.
 13. Технология модерации: Учебно-методическое пособие / Сост. В.С. Зайцев. Челябинск: Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2018. 31 с.
 14. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 17.03.2023).
 15. Шарапов А.О., Пчелкина Е.П., Логинова О.В. Экстренная психологическая помощь: учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2023. 212 с.
 16. Шарапов А.О., Пчелкина Е.П., Шех О.И. Кризисная психология: Учебное пособие для вузов. 2-е изд., испр. и доп. М.: Юрайт, 2019. 538 с.

References

1. Vasilyuk F.E. Psikhologiya perezhivaniya: analiz preodoleniya kriticheskikh situatsii [Psychology of experience: an analysis of overcoming critical situations]. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1984. 200 p. (In Russ.).
2. Vygotsky L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka [Psychology of human development]. Moscow: Smysl Publ.; Eksmo Publ., 2005. 1136 p. (In Russ.).
3. Krukovich E.I., Romek V.G. Krizisnoe vmeshatel'stvo: Uchebno-metodicheskoe posobie [Crisis intervention]. Minsk: EGU Publ., 2003. 92 p. (In Russ.).
4. Menovshchikov V.Yu. Psikhologicheskoe konsul'tirovaniye: rabota s krizisnymi i problemnymi situatsiyami [Psychological counseling: dealing with crisis and problematic situations]. 2nd ed. Moscow: Smysl Publ., 2005. 182 p. (In Russ.).
5. Allport G.W. Stanovlenie lichnosti. Izbrannye trudy. Moscow: Smysl Publ., 2002. 461 p. (In Russ.).
6. Pergamenshchik L.A. Krizisnaya psikhologiya: Uchebnoe posobie [Crisis psychology]. Minsk, 2004. 239 p. (In Russ.).
7. Petina D.N. Rabota s krizisnymi situatsiyami v sfere obrazovaniya Zabaikal'skogo kraja s ispol'zovaniem tekhnologii moderatsii Dealing with crisis situations in the field of education in the Trans-Baikal Territory using moderation technology]. In Skorina E.N., Artamonova E.G. (Eds.). *Aktual'nye problemy profilaktiki deviantnogo povedeniya nesovershennoletnikh*. Sbornik materialov po itogam Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (15-17 dekabrya 2021 goda, g. Moskva) [Current problems of prevention of deviant behavior of minors: Collection of materials on the results of the All-Russian scientific and practical conference]. Moscow: FGBU "Tsentr zashchity prav i interesov detei" Publ., 2021, pp. 175–180. (In Russ.).
8. Petina D.N., Vinnikova N.B. Tekhnologiya moderacii krizisnyh situacij v obrazovatel'nom prostranstve Zabajkal'skogo kraja [Technology of crisis situations moderation in the educational space of the Trans-Baikal Territory]. In Igoshev B.M. (Ed.). *Vospitanie kak strategicheskii natsional'nyi prioritet: mezhdunarodnyi nauchno-obrazovatel'nyi forum. Chast' 3* [Education as a strategic national priority: international scientific and educational forum]. Yekaterinburg, 2021, p. 151–154. (In Russ.).
9. Ponomareva I.M. Rabota psikhologa v krizisnykh sluzhbakh: Uchebnoe posobie [The work of a psychologist in crisis services]. 2nd ed. Saint Petersburg: SPbGIPSR Publ., 2016. 198 p. (In Russ.).

10. Postanovlenie Pravitel'stva Zabaikal'skogo kraya ot 04.04.2022 №. 120 "Ob utverzhdenii regional'noi programmy Zabaikal'skogo kraya "Profilaktika destruktivnogo povedeniya, beznadzornosti i pravonarushenii nesovershennoletnikh Zabaikal'skogo kraya na 2022-2025 gody"" [On approval of the regional program of the Trans-Baikal Territory "Prevention of destructive behavior, neglect and juvenile delinquency in the Trans-Baikal Territory for 2022-2025] [Elektronnyi resurs]. Ofitsial'nyi internet-portal pravovoii informatsii [The official Internet portal of legal information]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/7500202204050005> (Accessed 17.03.2023). (In Russ.).
11. Prikaz Ministerstva nauki i obrazovaniya Zabaikal'skogo kraya ot 10.02.2021 g. №.143 "O tekhnologii moderatsii krizisnykh situatsii v obrazovatel'nom prostranstve Zabaikal'skogo kraya" [About the technology of crisis situations moderation in the educational space of the Trans-Baikal Territory] [Elektronnyi resurs]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Zabaikal'skogo kraya [Ministry of Education and Science of the Trans-Baikal Territory] URL: <https://media.75.ru/minobr/documents/103288/143-ot-10-02-2021-tehnologiya-moderaciya.pdf> (Accessed 17.03.2023). (In Russ.).
12. Mikhailina M.Yu., Pavlova M.A. Psichologicheskaya pomoshch' podrostku v krizisnykh situatsiyakh. Profilaktika, tekhnologii, konsul'tirovanie, zanyatiya, treningi [Psychological assistance to teenagers in crisis situations. Prevention, technology, counseling, classes, trainings]. 3rd ed. Volgograd: Uchitel' Publ. 226 p. (In Russ.).
13. Zaitsev V.S. Tekhnologiya moderatsii: Uchebno-metodicheskoe posobie [Moderation technology]. Chelyabinsk: Izdatel'stvo ZAO "Biblioteka A. Millera", 2018. 31 p. (In Russ.).
14. Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 № 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" [About education in the Russian Federation] [Elektronnyi resurs]. Konsul'tantPlyus [ConsultantPlus]. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed 17.03.2023). (In Russ.).
15. Sharapov A.O., Pchelkina E.P., Loginova O.V. Ekstrennaya psichologicheskaya pomoshch': uchebnoe posobie dlya vuzov [Emergency psychological assistance]. 2nd ed. Moscow: Yurait, 2023. 212 p. (In Russ.).
16. Sharapov A.O., Pchelkina E.P., Shekh O.I. Krizisnaya psichologiya: Uchebnoe posobie dlya vuzov [Crisis psychology]. 2nd ed. Moscow: Yurait, 2019. 538 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Петина Дарья Николаевна

педагог-психолог высшей квалификационной категории, Забайкальский краевой центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Семья» (ГУ «Центр «Семья»), г. Чита, Российской Федерации

ORCID: 0009-0006-9871-5988, e-mail.ru: petinacs@yandex.ru

Information about the authors

Darya N. Petina

Teacher-Psychologist of the highest qualification category, Zabaikalsky Regional Center of Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance "Semya", Chita, Russian Federation

ORCID: 0009-0006-9871-5988, e-mail.ru: petinacs@yandex.ru

Получена 13.01.2024

Received 13.01.2024

Принята в печать 21.02.2025

Accepted 21.02.2025

События

Events

Перспективные направления психолого-педагогических практик в системе образования Российской Федерации (по итогам Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде 2022 года)

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@mgppru.ru

Кнышева Т.П.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1518-3490>, e-mail: knishevatp@mgppru.ru

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@mgppru.ru

Курбанова В.В.

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4024-563X>, e-mail: ohitinavv@mgppru.ru

В статье представлены результаты ежегодного Всероссийского конкурса (далее — Конкурс) лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде 2022 года. В Конкурсе участвовали авторы (авторские коллективы) ($n = 668$) из разных субъектов Российской Федерации, представившие 396 конкурсных программ. Основную категорию участников составили педагоги-психологи (психологи в сфере образования) — 458 человек. Представленные программы оценивались в 6 номинациях. По итогам Конкурса определены перспективные направления психолого-педагогических практик, реализуемые в современной образовательной среде. В качестве приоритетных направлений психолого-педагогических практик и технологий выделены «Профилактические психолого-педагогические программы» и «Программы коррекционно-развивающей работы». Программам-победителям, призерам и лауреатам присвоен гриф общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» «Рекомендовано для реализации в образовательных организациях и центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи».

Ключевые слова: конкурс, перспективы, психолого-педагогическая программа, технология, образовательная среда

Для цитаты: Тукфеева Ю.В., Кнышева Т.П., Семенова К.Г., Курбанова В.В. Перспективные направления психолого-педагогических практик в системе образования Российской Федерации (по итогам Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде 2022 года) // Вестник практической психологии образования. 2025. Том 22. № 1. С. 105–115. DOI:10.17759/bppe.2025220110

Promising areas of psychological and pedagogical practices in the education system of the Russian Federation (based on the results of the all-Russian competition of the best psychological and pedagogical programs and technologies in the educational environment 2022)

Julia V. Tukfeeva

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru

Tatiana P. Knysheva

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1518-3490>, e-mail: knishevatp@mgppu.ru

Ksenia G. Semenova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3727-6014>, e-mail: semenovakg@mgppu.ru

Valentina V. Kurbanova

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4024-563X>, e-mail: ohitinavv@mgppu.ru

The article presents the results of the annual All-Russian competition (hereinafter referred to as the Competition) of the best psychological and pedagogical programs and technologies in the educational environment 2022. The Competition was attended by authors (groups of authors) ($n = 668$), who presented 396 competitive programs from different subjects of the Russian Federation. The main category of participants was made up of educational psychologists (psychologists in the field of education) — 458 people. The presented programs were evaluated for 6 nominations. According to the results of the Competition, promising areas of psychological and pedagogical practices implemented in the modern educational environment have been identified. “Preventive psychological and pedagogical programs” and “Programs of correctional and developmental work” have been identified as priority areas of psychological and pedagogical practices and technologies. The winning programs, prize-winners and laureates were awarded the stamp of the All-Russian public organization “Federation of Educational Psychologists of Russia” “Recommended for implementation in educational institutions.”

Keywords: crisis event, emergency psychological assistance, participants in educational relations, moderation technology, moderation case

For citation: Tukfeeva J.V., Knysheva T.P., Semenova K.G., Kurbanova V.V. Promising areas of psychological and pedagogical practices in the education system of the Russian Federation (based on the results of the all-Russian competition of the best psychological and pedagogical programs and technologies in the educational environment 2022). *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* = *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2025. Vol. 22, no. 1, pp. 105–115. DOI:10.17759/bppe.2025220110 (In Russ., abstr. in Engl.).

Введение

Перспективность развития психолого-педагогической деятельности в образовательной среде на сегодняшний день продиктована не только целями образования, но и профессиональными потребностями личности. Не вызывает сомнений необходимость реализации ведущих профессиональных потребностей: осознание себя как профессионала и своего вклада в общее дело, поддержание профессионализма в работе, признание и ценность специалиста как внутри, так и вне предприятия, продвижение по служебной лестнице, получение материального стимула и т. д. [1]. Интеграция профессиональных знаний, умений и навыков, направленных на сопровождение образовательного процесса [2] и реализацию в образовательных организациях основных и дополнительных образовательных программ с применением психолого-педагогических практик и технологий, составляет основу психолого-педагогической деятельности в системе образования [5].

В связи с этим во исполнение 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, утвержденного Минпросвещения России 20 мая 2022 года [3], проведен ежегодный Всероссийский конкурс лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде (далее — Конкурс). Учредителем Конкурса является Министерство просвещения Российской Федерации.

В конкурсе участвовали авторы (авторские коллективы) из числа специалистов психологических служб образовательных организаций, педагогических работников образовательных организаций, центров психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи, специализированных учреждений для несовершеннолетних, организаций, реализующих мероприятия индивидуальной программы реабилитации или абилитации детей-инвалидов и организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. К участию принимались апробированные психолого-педагогические программы и технологии с научной, эмпирически подтвержденной эффективностью и доказательностью, соответствующие требованиям современной образовательной практики [4].

При отборе лучших программ и технологий учитывалась их актуальность с позиции потребностей общества, обоснованность применения, направленность на достижение желаемого результата [7] и перспективность использования в работе педагога-психолога.

Представленные программы оценивались в 6 номинациях [4].

Номинация 1. «Профилактические психолого-педагогические программы» — программы и технологии, обеспечивающие создание благоприятных условий образовательной среды, направленные на предупреждение психологических трудностей в развитии и социальной адаптации, психологического неблагополучия обучающихся и воспитанников, формирование и поддержание

здорового образа жизни обучающихся, развитие личностных ресурсов, системы убеждений и ценностно-смысовых установок, повышение психологической защищенности, проработку психологической травмы.

Номинация 2. «Программы психологической коррекции поведения и нарушений в развитии обучающихся» — психолого-педагогические программы и технологии помощи обучающимся, воспитанникам, испытывающим трудности в обучении, развитии и социальной адаптации; коррекции развития обучающихся, воспитанников, 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» — психолого-педагогические программы и технологии, направленные на создание психологических ресурсов для обеспечения благоприятной инклюзивной среды в образовательной организации, специальных образовательных условий и психологическое сопровождение обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Номинация 4. «Развивающие психолого-педагогические программы» — программы и технологии, направленные на раскрытие внутренних (когнитивных, аффективных, регулятивных) ресурсов обучающихся, воспитанников, в том числе, нуждающихся в особом внимании в связи с высоким риском уязвимости, предусматривающие психологическое обеспечение действий педагогов и родителей в вопросах организации образовательного процесса.

Номинация 5. «Образовательные (просветительские) психолого-педагогические программы» — психолого-педагогические программы и технологии, 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», направленные на повышение психологической компетентности педагогических коллективов, развитие их профессиональных ресурсов, навыков командного взаимодействия и психологического благополучия.

Основная часть

Конкурс лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде проходил в три этапа.

На первом этапе определилась общая численность зарегистрированных участников (668 человек — авторы и члены авторских коллективов) из разных федеральных округов и субъектов Российской Федерации, в том числе: из Приволжского федерального округа — 155 человек (23,2%), из Центрального федерального округа — 129 человек (19,3%), из Сибирского федерального округа — 118 человек (17,7%), из Уральского федерального округа — 80 человек (12%), из Северо-Западного федерального округа — 66 человек (9,9%), из Северо-Кавказского федерального округа — 48 человек (7,2%), из Южного федерального округа — 35 человек (5,2%), из Дальневосточного федерального округа — 33 человека (5%), из Луганской Народной Республики — 1 человек (0,1%) и из Донецкой Народной Республики — 4 человека (0,4%) (рис. 1). Наибольшее число участников было отмечено в Приволжском, Центральном и Сибирском федеральных округах.

Основную категорию участников составили педагоги-психологи (психологи в сфере образования) — 458 человек, с которыми активно сотрудничали социальные педагоги (30 человек), руководители образовательных организаций (62 человека), методисты (14 человек), учителя-предметники (17 человек) и воспитатели дошкольных образовательных организаций (24 человека).

ка). Конкурсные программы также представили учителя-логопеды/дефектологи (50 человек), преподаватели вузов (11 человек) и главные внештатные психологи (2 человека).

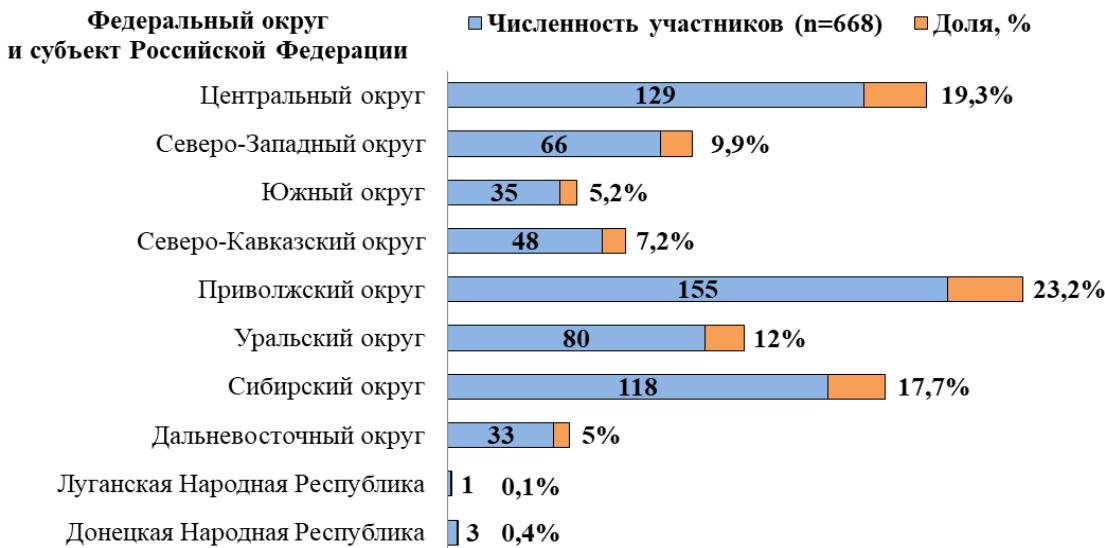


Рис. 1. Общая численность и доля (в %) зарегистрированных участников конкурса

Общее количество конкурсных работ — 396. Наибольшее количество конкурсных работ представлено участниками из Центрального 22,7% (90 программ), Приволжского 20,7% (82 программы) и Сибирского 17,9% (71 программа) федеральных округов (рис. 2).

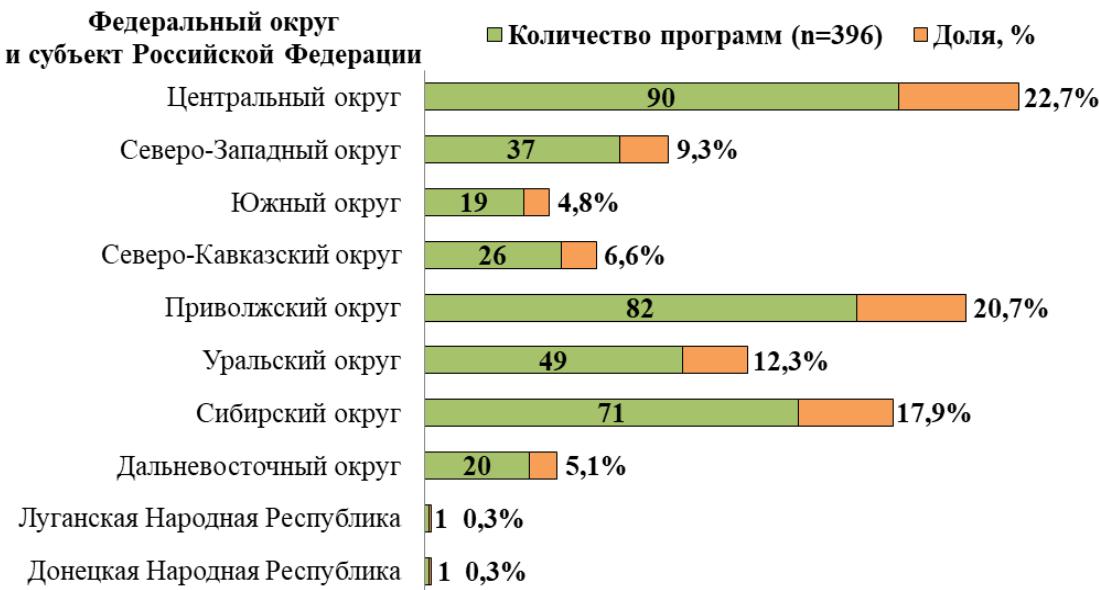


Рис. 2. Количество и доля (в %) зарегистрированных программ

На втором этапе конкурсного отбора осуществлялось распределение конкурсных психолого-педагогических программ и технологий по 6 номинациям. Согласно результатам распределения (рис. 3), наибольшее количество представлено в 1-й номинации «Профилактические психолого-педагогические программы» — 27,5% (109 программ) и 3-й номинации «Программы коррекционно-развивающей работы» — 20,7% (82 программы). Меньше всего программ было представлено в 6-й номинации «Программы работы психолога с педагогическими коллективами и педагогами» — 9,3% (37 программ) и 2-й номинации «Программы психологической коррекции поведения и нарушений в развитии обучающихся» — 11,9% (47 программ). Умеренное количество программ было отнесено к 4-й номинации «Развивающие психолого-педагогические программы» — 16,7% (66

программ) и 5-й номинации «Образовательные (просветительские) психолого-педагогические программы» — 13,9% (55 программ).

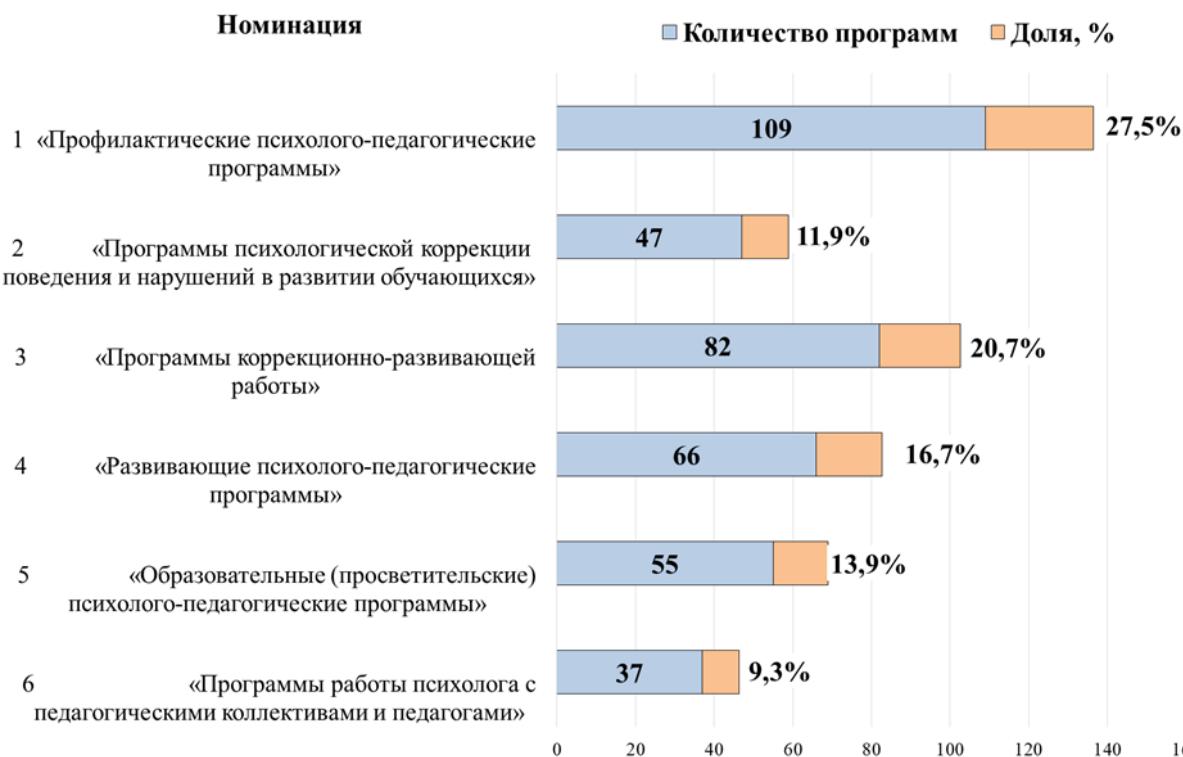


Рис. 3. Распределение зарегистрированных программ по номинациям конкурса (в %)

В сравнении с итогами Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде 2021 года значительно возросло общее количество конкурсных программ — от 56 до 396 программ [6].

Соответственно изменилось количество программ в представленных номинациях (рис. 4).



Рис. 4. Количество программ по номинациям конкурса 2021/2022 года

В 3-й номинации количество программ коррекционно-развивающей работы (82 программы) в 2022 году в 16,4 раза превосходит количество программ (5 программ) за 2021 год. В 1-й номина-

ции «Профилактические психолого-педагогические программы» — в 10 раз; в 6-й номинации «Программы работы психолога с педагогическими коллективами и педагогами» — в 9 раз; в 5-й номинации «Образовательные (просветительские) психолого-педагогические программы» — в 6,5 раз; в 4-й номинации «Развивающие психолого-педагогические программы» — в 5 раз и во 2-й номинации «Программы психологической коррекции поведения и нарушений в развитии обучающихся» — в 3,6 раза.

Существенные изменения по 1-й, 3-й и 6-й номинациям указывают на возросший интерес к созданию:

- благоприятной инклюзивной среды психологического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- благоприятных условий, направленных на предупреждение психологических трудностей в развитии и социальной адаптации обучающихся;
- условий психологического благополучия и развития профессиональных ресурсов педагогических коллективов.

На третьем этапе конкурсные программы оценивались по следующим критериям: 1) соответствие требованиям нормативных правовых документов, регламентирующих деятельность специалиста; 2) соответствие теме; 3) результативность; 4) содержательность и аргументированность; 5) соответствие требованиям конкурса и 6) оригинальность содержания.

Проходной балл для определения лауреатов Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде — 2022 составил ≥ 50 баллов. По итогам экспертной оценки были выделены 3 лучшие программы в каждой номинации, из общего количества (18 программ) 10 программ представляли авторы (55,6%) и 8 программ — авторские коллективы (44,4%).

Первое место получили участники Конкурса из Северо-Западного федерального округа (Вологодская область, Республика Коми), Приволжского федерального округа (Нижегородская область) и Уральского федерального округа (Ханты-Мансийский автономный округ — Югра).

Второе место — у программ из Приволжского федерального округа (Пензенская область, Ульяновская область, Нижегородская область), Центрального федерального округа (Липецкая область), Уральского федерального округа (Курганская область) и Сибирского федерального округа (Новосибирская область).

Третье место — у программ из Приволжского федерального округа (Самарская область, Нижегородская область), Центрального федерального округа (Московская область), Северо-Западного федерального округа (Ленинградская область), Сибирского федерального округа (Томская область) и Дальневосточного федерального округа (Сахалинская область).

Лауреатами названы 128 программ, показавшие лучшие результаты, но не ставшие победителями. Наибольшее количество программ-лауреатов отмечается в Центральном округе — 30 программ (23%) и Приволжском округе — 28 программ (22%). Наименьшее количество лауреатов отмечено в Дальневосточном округе — 7 программ (5,5%), Северо-Кавказском округе — 7 программ (5,5%) и Южном округе — 7 программ (5,5%) (рис. 5).

Говоря о распределении программ-лауреатов по номинациям (рис. 6), следует отметить преобладание 3-й номинации «Программы коррекционно-развивающей работы» — 34 программы (27%), 5-й номинации «Образовательные (просветительские) психолого-педагогические программы» — 27 программ (21%) и 1-й «Профилактические психолого-педагогические программы» — 26 программ (20%). В 6-й номинации «Программы работы психолога с педагогическими коллективами и педагогами» лауреаты представлены в наименьшем количестве — 11 программ (9%).

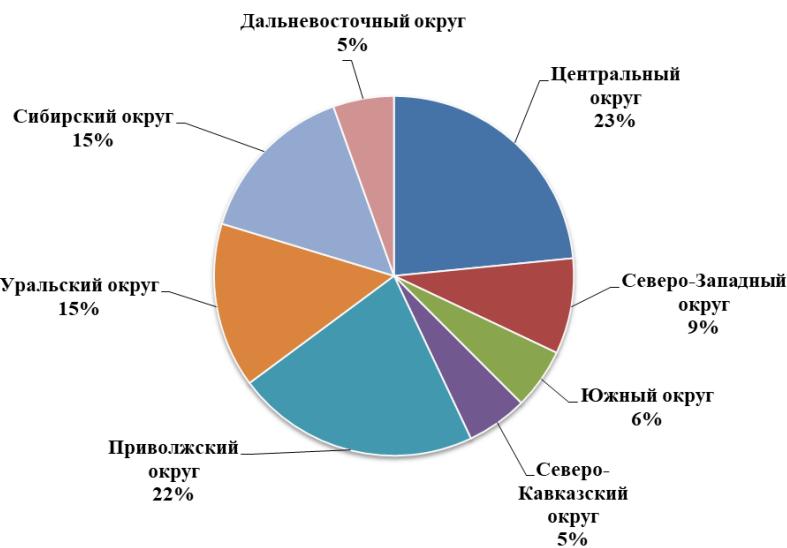


Рис. 5. Распределение программ-лауреатов по федеральным округам

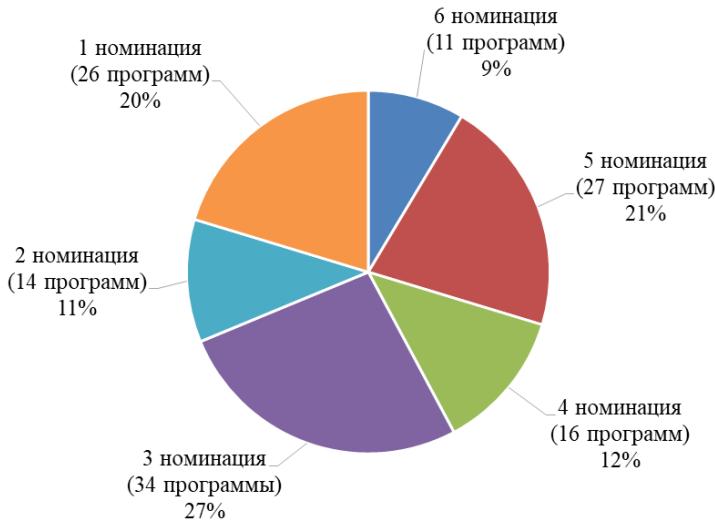


Рис. 6. Распределение программ-лауреатов по номинациям

Всем программам-победителям, призерам и лауреатам присвоен гриф общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» «Рекомендовано для реализации в образовательных организациях и центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи».

Анализ результатов проведения ежегодного Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде показал значительный рост интереса у участников Конкурса к практикам психолого-педагогической направленности по следующим тематикам: предупреждение психологических трудностей в развитии и социальной адаптации обучающихся; создание специальных образовательных условий и психологического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья; развитие профессиональных ресурсов, навыков командного взаимодействия и психологического благополучия у педагогических коллективов и педагогов. Выделяются приоритетные направления психолого-педагогических практик и технологий для участников Конкурса — «Профилактические психолого-педагогические программы», «Программы коррекционно-развивающей работы» и «Программы работы психолога с педагогическими коллективами и педагогами», направленные на личностное совершенствование педагога-педагога и перспективы его профессионального роста.

Литература

1. Друкер П.Ф. Практика менеджмента: Учебное пособие. М.: Издательский дом «Вильямс», 2000. С. 334–339.
2. Панфилов А.Н. Интеграция педагогического и психологического знания как основа профессионально-педагогической подготовки учителя: Методическое пособие. Елабуга: ЕГПИ, 2001.
3. План мероприятий по реализации Концепции развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] // Минпросвещения России. Официальный интернет-ресурс. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/0f04468c1f45504d76202beb442d73d9> (дата обращения: 29.01.2024).
4. Положение о Всероссийском конкурсе лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде – 2022 [Электронный ресурс] // Федерация психологов образования России. Официальный сайт. URL: <https://rospsy.ru/sites/default/files/eventfiles/KP2022%20Положение%20o%20Конкурсе%20программ%202022.pdf> (дата обращения: 29.01.2024).
5. Приказ Минтруда России от 24.07.2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”» (Зарегистрировано в Минюсте России 18.08.2015 № 38575) [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201508200035> (дата обращения 29.01.2024).
6. 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
7. Стандарт доказательности социальных практик в сфере детства (Версия 2.1 от 23 ноября 2018). М., 2018. 42 с.

References

1. Drucker P.F. Praktika menedzhmenta: Uchebnoe posobie [The Preface of Management]. Moscow: Izdatel'skii dom "Vil'yams", 2000, pp. 334–339. (In Russ.).
2. Panfilov A.N. Integratsiya pedagogicheskogo i psikhologicheskogo znaniya kak osnova professional'no-pedagogicheskoi podgotovki uchitelya: Metodicheskoe posobie [. Integration of pedagogical and psychological knowledge as the basis of professional and pedagogical training of a teacher: Methodological handbook]. Yelabuga: EGPI Publ., 2001. (In Russ.).
3. Plan meropriyatii po realizatsii Kontseptsii razvitiya psikhologicheskoi sluzhby v sisteme obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda [Plan of Measures for the Implementation of the Concept of the Development of Psychological Services in the Educational System in the Russian Federation for the Period up to 2025] [Elektronnyi resurs]. Minprosveshcheniya Rossii. Ofitsial'nyi internet-resurs = The Ministry of Education of the Russian Federation. Official Internet resource. URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/0f04468c1f45504d76202beb442d73d9> (Accessed 29.01.2024). (In Russ.).
4. Polozhenie o Vserossiiskom konkurse luchshikh psikhologo-pedagogicheskikh programm i tekhnologii v obrazovatel'noi srede – 2022 [Statute of the All-Russian Contest of the Best Psychological and Pedagogical Programs and Technologies in the Educational Environment – 2022] [Elektronnyi resurs]. Federatsiya psikhologov obrazovaniya Rossii. Ofitsial'nyi sait = Federation of Psychologists of Education of Russia. Official Internet resource. URL: <https://rospsy.ru/sites/default/files/eventfiles/KP2022%20Положение%20o%20Конкурсе%20программ%202022.pdf> (Accessed 29.01.2024). (In Russ.).
5. Prikaz Mintruda Rossii ot 24.07.2015 g. № 514n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)" (Zaregistrirovano v Minyuste Rossii 18.08.2015 № 38575) [Order of the Ministry of Labor of Russia from July 24 .2015 № 514n "On approval of the professional standard

"Pedagogue-psychologist (psychologist in education)" (Registered with the Ministry of Justice of Russia 18.08.2015 N 38575) [Elektronnyi resurs]. *Ofitsial'nyi internet-portal pravovoi informatsii = The official Internet portal of legal information.* URL: <http://publication.pravo.gov.ru/document/0001201508200035> (Accessed 29.01.2024). (In Russ.).

6. Rubtsov V.V., Romanova E.S. Psikhologo-pedagogicheskaya praktika v sisteme obrazovaniya (itogi Vse-rossiiskogo konkursa luchshikh psikhologo-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 psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 8–17. doi:10.17759/bppe.2022190101. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Standart dokazatel'nosti sotsial'nykh praktik v sfere detstva (Versiya 2.1 ot 23 noyabrya 2018) [The standard of evidence of social practices in childhood / Version 2.1 of November 23, 2018]. Moscow, 2018. 42 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Тукфеева Юлия Владимировна

кандидат педагогических наук, начальник отдела координационной и мониторинговой деятельности, Федеральный координационный центр по обеспечению развития психолого-педагогической помощи 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@mgppu.ru

Кнышева Татьяна Петровна

ведущий аналитик отдела координационной и мониторинговой деятельности, Федеральный координационный центр по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1518-3490>, e-mail: knishevatp@mgppu.ru

Семенова Ксения Григорьевна

педагог-психолог отдела координационной и мониторинговой деятельности, Федеральный координационный центр по обеспечению развития психолого-педагогической помощи 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

Курбанова Валентина Владимировна

специалист по учебно-методической работе отдела координационной и мониторинговой деятельности, Федеральный координационный центр по обеспечению развития психолого-педагогической помощи в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-4024-563X>, e-mail: ohitinavv@mgppu.ru

Information about the authors

Julia V. Tukfeeva

PhD in Education, Head of the Department of Coordination and Monitoring Activities, Federal Coordination Center for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7963-3684>, e-mail: tukfeevayuv@mgppu.ru

Tatiana P. Knysheva

*Leading Analyst of the Department of Coordination and Monitoring Activities, Federal Coordination Center for
the for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian Fed-
eration, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation*

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1518-3490>, e-mail: knishevatp@mgppu.ru

Ksenia G. Semenova

*Teacher-Psychologist of the Department of Coordination and Monitoring Activities, Federal Coordination Center
for the for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Education System of the Russian
Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian Federation*

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

Valentina V. Kurbanova

*Specialist in Educational and Methodical Work of the Department of Coordination and Monitoring Activities, Fed-
eral Coordination Center for the for the Development of Psychological and Pedagogical Assistance in the Educa-
tion System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russian
Federation*

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

Получена 21.02.2024

Received 21.02.2024

Принята в печать 18.02.2025

Accepted 18.02.2025

Секретарь редакции — Т.С. Леонова
Художественный редактор — Е.О. Пятаков
Литературный редактор — Е.О. Пятаков
Переводчик — Т.Д. Озерецкая
Верстка, корректура — А.Г. Каганер