

Функциональная психологическая грамотность родителей и педагогов как условие построения эффективного общения с ребенком

Авдеева Н.Н.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8430-8181>, e-mail: avdeevann@mgppu.ru

Шведовская А.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3154-4601>, e-mail: anna.shvedovskaya@mgppu.ru

Андреева А.Д.

ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования»
(ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1253-8903>, e-mail: alladamirovna@yandex.ru

Бурлакова И.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: burlakovaia@mgppu.ru

Ениколопов С.Н.

ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

Зарецкий В.К.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zaretskiyvk@mgppu.ru

Захарова Е.И.

ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова»
(ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0879-5613>, e-mail: e-i-z@yandex.ru

Кочетова Ю.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9853-569X>, e-mail: kochetovayua@mgppu.ru

Посакалова Т.А.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
(ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: poskakalovata@mgppu.ru

В статье приводится стенограмма выступлений спикеров круглого стола «Функциональная психологическая грамотность родителей и педагогов как условие построения эффективного общения с ребенком», состоявшегося в Московском государственном психолого-педагогическом университете 25 апреля 2023 года. На круглом столе были рассмотрены проблемы современной «психологии для жизни»: формирование функциональной психологической грамотности школьных педагогов и родителей в сфере общения и взаимодействия с детьми. Выступления спикеров круглого стола были посвящены современным представлениям о психологической грамотности в психологии; подходам и исследованиям в области формирования психологической грамотности в рамках систем «учитель-ученик», «родитель-ребенок»; формированию функциональной психологической грамотности школьных педагогов в общении с учениками; знаниям, навыкам, умениям родителей во взаимодействии с ребенком; факторам риска в развитии функциональной психологической грамотности в общении и взаимодействии с ребенком родителей и педагогов в семье и школе. Видеозапись выступлений приведена на официальном видеоканале портала психологических изданий PsyJournals.ru.

Ключевые слова: функциональная психологическая грамотность; родитель; взрослый; отношения «родитель—ребенок»; отношения «учитель—ученик».

Дополнительные материалы. Функциональная психологическая грамотность родителей и педагогов как условие построения эффективного общения с ребенком [Электронный ресурс]: круглый стол журнала «Психологическая наука и образование»: [плейлист] // YouTube. 2023. 25 апреля. URL: https://www.youtube.com/playlist?list=PLY__a3H0NsDRbWRozOdUzbjQwrXdRgGdY (дата обращения: 14.11.2023).

Для цитаты: Авдеева Н.Н., Шведовская А.А., Андреева А.Д., Бурлакова И.А., Ениколопов С.Н., Зарецкий В.К., Захарова Е.И., Кочетова Ю.А., Посакалова Т.А. Функциональная психологическая грамотность родителей и педагогов как условие построения эффективного общения с ребенком // Психологическая наука и образование. 2024. Том 29. № 1. С. 113—149. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290109>

Functional Psychological Literacy of Parents and Teachers as a Condition of Effective Communication with a Child

Natalia N. Avdeeva

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8430-8181>, e-mail: avdeevann@mgppu.ru

Anna A. Shvedovskaya

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3154-4601>, e-mail: anna.shvedovskaya@mgppu.ru

Alla D. Andreeva

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1253-8903>, e-mail: alladamirovna@yandex.ru

Irina A. Burlakova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: burlakovaia@mgppu.ru

Sergey N. Enikolopov

Mental Health Research Centre, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

Victor K. Zaretskii

Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

Elena I. Zakharova

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0879-5613>, e-mail: e-i-z@yandex.ru

Yulia A. Kochetova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9853-569X>, e-mail: kochetovayua@mgppu.ru

Tatiana A. Poskakalova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: poskakalovata@mgppu.ru

The article provides a transcript of the speeches of the speakers of the Round Table “Functional psychological literacy of parents and teachers as a condition for building effective communication with a child”, held at the Moscow State University of Psychology and Education on April 25, 2023. The Round Table addressed the problems of modern “psychology for life”: the formation of functional psychological literacy of school teachers and parents in the sphere of communication and interaction with children. The speeches of the speakers of the Round Table were devoted to modern ideas about psychological literacy in psychology; approaches and researches in the field of formation of psychological literacy within the systems “teacher-pupil”, “parent-child”; formation of functional psychological literacy of school teachers in communication with pupils; knowledge, skills, abilities of parents in interaction with a child; risk factors in the development of functional psychological literacy in communication and interaction with a child of parents and teachers in the sphere of communication and interaction with a child. Video recording of the speeches is given on the official video channel of PsyJournals.ru.

Keywords: functional psychological literacy; parent; adult; “parent-child” relationship; “teacher-student” relationship.

Supplemental Materials. Functional Psychological Literacy of Parents and Teachers as a Condition of Effective Communication with a Child [Electronic resource]: round table of the journal “Psychological Science and Education”: [playlist] // YouTube. 2023. April 25. URL: https://www.youtube.com/playlist?list=PLY__a3HONsDRbWRozOdUzbjQwrXdRgGdY (Accessed 14.11.2023).

For citation: Avdeeva N.N., Shvedovskaya A.A., Andreeva A.D., Burlakova I.A., Enikolopov S.N., Zaretskii V.K., Zakharova E.I., Kochetova Yu.A., Poskakalova T.A. Functional Psychological Literacy of Parents and Teachers as a Condition of Effective Communication with a Child. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2024. Vol. 29, no. 1, pp. 113—149. DOI: <https://doi.org/10.17759/pse.2024290109> (In Russ.).

Введение

В настоящее время существует общественный запрос на повышение качества образования и воспитания будущих поколений российского общества. На страницах журнала «Психологическая наука и образование» мы уже поднимали вопрос об одном из аспектов ответа на этот запрос — развитии критической научной грамотности в условиях информационного потока, содержащего противоречивую научную информацию и экспертные мнения, как одного из аспектов повышения качества образования и воспитания, а также о силе взаимосвязи различных видов мотивации учащихся к изучению естественных наук с уровнем естественно-научной грамотности [23; 40]. Еще одним важнейшим условием реализации запроса является формирование функциональной психологической грамотности участников образовательного и воспитательного процессов. 25 апреля 2023 года был проведен круглый стол «Функциональная психологическая грамотность родителей и педагогов как условие построения эффективного общения с ребенком», посвященный обсуждению современных представлений о психологической грамотности, подходам и технологиям в области формирования психологической грамотности в рамках систем «педагог—ребенок», «родитель—ребенок». Организаторами круглого стола выступили Московский государственный психолого-педагогический университет и редакция журнала «Психологическая наука и образование». Спикерами круглого стола стали специалисты ряда университетов и научных центров — МГУ, МГППУ, ПИ РАО, НЦПЗ — Н.Н. Авдеева, А.Д. Андреева, В.К. Зарецкий, С.Н. Ениколопов, И.А. Бурлакова, Е.И. Захарова, Т.А. Посакалова, Ю.А. Кочетова. Приводим результаты обсуждения в формате стенограммы выступлений участников. Видеозапись выступлений размещена на официальном

YouTube-канале портала психологических изданий PsyJournals.ru.

Понятие «функциональная грамотность»: этапы изучения¹

Функциональная грамотность — это «способность человека использовать приобретаемые в течение жизни знания для решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности, общения и социальных отношений» [43, с. 35]. Такое определение созвучно тому, которое используется в Программе международного сравнительного исследования PISA.

В настоящее время разрабатываются следующие виды функциональной грамотности: читательская, математическая, естественно-научная, финансовая грамотность; глобальные компетенции и креативное мышление. Следует отметить, что собственно психологическая грамотность не выделена в качестве составляющей функциональной грамотности.

Обобщая различного рода исследования видов функциональной грамотности, можно обнаружить, что компоненты функциональной грамотности достаточно разнообразны. Они включают: знания сведений, правил, принципов; усвоение общих понятий и умений, составляющих познавательную основу решения стандартных задач в различных сферах жизнедеятельности; умение адаптироваться к изменяющемуся миру; решать конфликты, работать с информацией; вести деловую переписку; применять правила личной безопасности в жизни. Обращает внимание, что все эти, на первый взгляд, разнородные составляющие ориентированы на повышение функционирования человека в условиях социума.

Понятие «функциональная грамотность школьников» в свете российского федерального государственного образовательного стандарта более определенно и выступает

¹ Стенограмма доклада: Авдеева Наталья Николаевна, кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени профессора Обуховой, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ).

как умение применять знания и навыки в практических жизненных ситуациях. Российский федеральный государственный стандарт в настоящее время включает функциональную грамотность в виде читательской, математической, естественно-научной, финансовой грамотности, активно идет разработка креативного мышления. В отечественной педагогике проблемы функциональной грамотности разрабатываются на концептуальном, исследовательском, практическом уровнях. При этом формируется пространство психолого-педагогической проблематики, исследований и технологий, имеющее проекции как в психологии, так и в педагогике, например, в области креативного мышления.

В отечественной психологии проблема психологической грамотности рассматривалась начиная с 90-х годов XX века. Впервые понятие психологической грамотности ввел Е.А. Климов. Он подчеркивал, что «психологическая грамотность не сводится к элементам осведомленности о фактах и зависимостях, характеризующих субъективный мир человека, но предполагает специфическую воспитанность личности и определенный склад, направленность ума». В психологическую грамотность входят: «душеведческая направленность» мышления; интерес к другому; владение приемами психодиагностики, зондирования в процессе беседы [36; 61, с. 163].

В этот период психологическая грамотность рассматривается как межличностное пространство и пространство социальных взаимоотношений, восприятие человека человеком в рамках этих межличностных социальных отношений.

На следующем этапе психологическая грамотность рассматривается как *часть психологической культуры*. В свою очередь, психологическая культура выступает в качестве составной части базовой культуры личности, системной характеристики человека, позволяющей ему эффективно самоопределиваться в социуме и самореализоваться в жизни, способствующей саморазвитию и успешной социальной адаптации, удовлетворенности собственной жизнью. Она включает грамот-

ность и компетентность в психологическом аспекте понимания человеческой сущности, внутреннего мира человека и самого себя, человеческих отношений и поведения.

Следует отметить, что в подобном понимании психологической культуры прослеживается влияние гуманистической психологии, популярной в тот период в отечественной психологии. Новое понимание психологической культуры делает акцент на возможность самоопределяться в социуме, саморазвитие, самореализацию, удовлетворенность жизнью. То есть с зоны межличностных отношений и социального контекста психологической культуры, связанная с ней психологическая грамотность смещаются на личность, саморазвитие, понимание самого себя, своего внутреннего мира, человеческих отношений и поведения. Этот второй фокус стал рассматриваться с точки зрения необходимости просвещения для формирования психологической грамотности.

В качестве следующего этапа развития представлений о психологической грамотности можно выделить собственно психологические исследования последних десятилетий.

В ряде работ изучалась психологическая грамотность школьников. Так, в исследовании А.В. Милехина изучалась связь между психологической грамотностью и социализацией старших школьников [42]. В работе «Преподавание психологии в школе как условие становления психологической грамотности учащихся» [5] представлены операционализация понятия психологической грамотности, а также эмпирические данные, характеризующие становление основ психологической грамотности на всех этапах школьного обучения. Работа А.М. Прихожан «Психологическая грамотность младших школьников как условие освоения универсальных учебных действий» посвящена проблеме формирования эмпатии и децентрации как универсальных учебных действий у младших школьников на уроках психологии в начальной школе [47].

В ряде исследований рассматривалась психологическая грамотность во *взрослых возрастах*. Так, в работе О.В. Пальченко

«Психологические науки и психологическое просвещение как ресурс повышения уровня психологической грамотности молодых людей» описана проблема низкого уровня психологической грамотности молодых людей, определены следствия и психологические причины данного феномена на основе наблюдений [45]. В работе А.Г. Бусыгиной «Психологическая компетентность (грамотность) студентов педагогических вузов как основа психологического здоровья будущего педагога» раскрывается проблема значения и сущности развития психологической компетентности студентов, составляющей основу профессиональной подготовки в вузе, в рамках сохранения психологического здоровья молодого поколения [14]. Таким образом, были сделаны определенные шаги, показывающие значимость психологической грамотности школьников и студентов вузов для их успешности в обучении, их социализации, психологического здоровья.

В зарубежной психологии разработка проблемы психологической грамотности при подготовке бакалавров-психологов активно обсуждается в последние годы в связи с пандемией COVID-19. Отмечается, что уже на протяжении 50 лет лидеры в области психологии призывают к фундаментальным изменениям в области проведения психологических исследований, психологического образования и взаимодействия с обществом. Пандемия COVID-19 продемонстрировала, что психология должна больше способствовать благополучию людей как в общем плане, так и в случае конкретных социальных групп.

Психологическая грамотность рассматривается как интегративная концепция в психологии и как педагогический подход. Так, в современных исследованиях отмечается, что психологическая грамотность — это педагогический подход, который способствует применению знаний психологии для решения социальных, этических и культурных

проблем. Предполагается, что нужно серьезно перестроить всю психологическую подготовку студентов, ориентируя их именно на «навыки для жизни». Психологическая грамотность считается основным результатом получения степеней бакалавра психологии, и ученые призывают к более «психологически грамотным» формам итогового оценивания, чтобы отразить этот результат.

Проблема функциональной психологической грамотности и профессиональной этики школьных педагогов²

Тема моего выступления — «Проблема функциональной психологической грамотности и профессиональной этики школьных педагогов». У нас сложился такой традиционный социально желательный образ школьного педагога, который предполагает хорошее владение предметными знаниями, методическими и дидактическими средствами, высокий уровень общей культуры, педагогическую одаренность и любовь к детям. Но в то же время для меня всегда это большая проблема, потому что педагог, учитель — это профессия массовая, и потребность в таких профессионалах очень высокая, и поэтому мне представляется, что эффективность их труда не должна зависеть от таких личностных, таких индивидуальных качеств, как педагогическая одаренность и любовь к детям. Несколько лет назад в нашей лаборатории научных основ детской практической психологии ПИ РАО проводился цикл эмпирических исследований, связанных с изучением отношения учащихся и их родителей к различным аспектам школьной жизни [6; 7; 8]. Так, например, старшеклассникам предлагался опросник из 45 пунктов, которые касались повседневной школьной жизни. Каким, по мнению школьников и их родителей, должен быть хороший школьный учитель? Школьники массово отмечают, что это учитель, который хорошо

² Стенограмма доклада: Андреева Алла Дамировна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующая лабораторией научных основ детской практической психологии, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ПИ РАО).

владеет своим предметом и уважает своих учеников, не позволяет себе унижать того, кто слабее него [8].

А вот отношение родителей к педагогу, вернее, социальное представление родителей о том, чего они ждут от учителя, изучавшееся по методике П. Вержеса, оказалось несколько иным [6]. В ядро их социального представления о хорошем учителе входят такие качества, как отличное знание предмета, авторитет и высокая требовательность. То есть это те качества, которыми учитель должен обладать обязательно. При этом хорошо, конечно, если он будет терпеливым, мудрым, добрым, справедливым и внимательным, и совсем необязательно, чтобы он любил детей. Любовь к детям находится на периферии социального представления родителей о педагоге и рассматривается, на мой взгляд, скорее как такой стереотипный атрибут учителя, нежели профессионально ценное качество.

На наш взгляд, это говорит о том, что профессиональная деятельность педагога на сегодняшний день утратила свое гуманитарное содержание и сводится в основном к трансляции знаний. И мне вспомнилось, как несколько лет назад было высоко поднято знамя воспитания конкурентоспособной личности. Сейчас об этом меньше говорят, но, мне кажется, это внесло свой вклад в такую ценностную трансформацию представлений о задачах и месте учителя в детской жизни. Самое главное, чтобы он отлично знал предмет, был авторитетен и требовал хорошо, а со всем остальным мы, в общем, готовы смириться.

В упоминавшемся выше исследовании было показано, что именно не нравится школьникам в учителе [8].

Не нравится, когда учитель плохо объясняет, когда кричит, высмеивает, имеет любимчиков и внушает страх. Я очень коротко на этом остановлюсь, но все-таки остановлюсь. Плохо объясняет — такая неудовлетворенность детей продуктивностью школьного урока имеет под собой веские основания. Например, в одной московской школе родителям объяснили, что теперь

учитель только «дает тему», а дальнейшее ее освоение — это задача самого ученика и его семьи. Не менее тревожным симптомом неблагополучия в системе школьного образования является высокий уровень востребованности услуг репетитора. Если раньше к этим услугам прибегали родители либо слабоуспевающих детей, либо выпускников школы, которые готовятся к поступлению в вуз, то сегодня нормой стали систематические занятия с репетиторами хорошо успевающих, высокомотивированных детей самых разных возрастов. Сейчас не секрет, что благополучное прохождение учащимися текущих и итоговых аттестаций является критерием качественного оказания школой образовательных услуг, но не секрет и то, что этот высокий рейтинг школы, который подсчитывается по этим самым аттестациям и победам в предметных олимпиадах, в значительной степени достигается за счет репетиторской работы, которую обеспечивает семья ребенка. Произошла, на наш взгляд, критическая для педагогической профессии подмена ценностей. Для учителя стало важным не то, чему он научил ребенка, какие знания и умения ему дал, а то, какие результаты он показал на различных аттестационных мероприятиях.

Мы видим, что не менее серьезную проблему представляет невладение многими учителями основами педагогической этики, точнее сказать, непонимание ими, какие из применяемых ими методов педагогического воздействия могут быть расценены как формы психологического насилия. Мы видим, что для 63% с лишним опрошенных школьников привычны учительские крики и ругань, 68% с лишним уверены в том, что учитель всегда может шуткой, угрозой или насмешкой поставить на место ученика, который ему мешает или не нравится, 71% респондентов говорят об учительских любимчиках. В принципе, профессиональная этика педагога совершенно не запрещает ему испытывать симпатию, хорошее отношение, оказывать поддержку каким-либо ученикам, но важно, чтобы хорошее отношение не превращалось в фаворитизм. Тут грань очень тонкая, очень

збкая. Самый большой процент — 80,1% учеников говорят о том, что они боятся учителей, это школьники из Москвы и регионов.

Как можно изменить это положение? Здесь возможны, на мой взгляд, два пути. Во-первых, развитие психологической грамотности, повышение психологической культуры педагогов и, во-вторых, формирование профессиональной педагогической этики.

Психологическая грамотность профессионала не возникает сама по себе, просто от опыта работы или курсов повышения квалификации. Обучение в педагогическом вузе направлено на освоение студентами содержания учебного предмета, который он будет преподавать, методики, дидактики, общего курса педагогики и психологии. Получаемые ими знания по психологии практически неприменимы в повседневной педагогической практике, они живут в учебнике в химически чистом виде, а описываемые в них психологические феномены слабо распознаются в индивидуальном поведении школьников и самих учителей. Еще есть очень важный момент, связанный с тем, что в школах сегодня работает довольно много людей, не имеющих базового педагогического образования, люди, получившие высшее техническое, естественно-научное или гуманитарное образование. Они прошли через систему переподготовки учителей, сдали экзамены, но тем не менее это непрофессиональные педагоги.

Важно понимать, что функциональная психологическая грамотность предполагает не только знание психологических закономерностей, феноменов и терминов, но и осознанное и произвольное умение применить эти знания при решении реальных жизненных задач. Психологическую грамотность следует рассматривать как профессиональную компетенцию педагога, для развития которой необходимо создание специальных условий.

По-видимому, психологическое образование будущих учителей должно быть направлено не столько на психологическое просвещение, сколько на формирование у них именно психологической грамотности. Развитие функциональной психологической грамотности создает предпосылки для ста-

новления психологической культуры личности как части общей культуры. Разработка теоретического и практического курса, включающего возрастную и педагогическую психологию, возрастную социальную психологию, психологию личности, элементы дефектологии, — дело неблизкого будущего.

Более реалистичной представляется задача формирования хотя бы на первом этапе профессиональной педагогической этики, потому что незнание основ профессиональной этики и психологическое бескультурье являются самым провальным звеном в подготовке будущих педагогов. К сожалению, сегодня психологическое и даже иногда физическое насилие по отношению к детям перестали быть редкостью. Учителя и оскорбляют, и унижают детей, запугивают их, угрожают, высмеивают ошибки и промахи, отказывают в помощи при освоении трудных для ребенка учебных навыков, обесценивают его усилия, апеллируют к социокультурным и национальным особенностям ребенка и его семьи. Но при этом психологическое насилие необязательно выражается в таких резких формах, оно может проявляться и в виде некорректных, бестактных вопросов, в виде разглашения результатов тестирования или медицинских сведений. Мне приходилось встречать учителей в московских школах, которые страшно гордились тем, как они унизили ребенка, как они остроумно поставили его на место. Эти учителя хорошо владели своим предметом и вообще были неплохими людьми, но таким было их понимание своей педагогической одаренности.

Не остаются в долгу и родители, усугубляющие конфликт с учителем, подогревающие его своим азартом и неумным желанием в обязательном порядке наказать педагога. В ход идут и записывающие устройства, и дотошное выпрашивание у ребенка подробностей каждого прожитого школьного дня, и придирчивое изучение выставленных учителем оценок, сделанных замечаний. Для некоторых родителей такая борьба становится смыслом жизни, формой социальной активности, а ребенок превращается в орудие

этой полномасштабной войны. «Защищая» своего ребенка от требовательного педагога, такие родители на самом деле боятся признать свою собственную воспитательскую и родительскую несостоятельность, и эта самозащита становится еще одним поводом для непримиримой борьбы с учителем.

Профессионализм учителя заключается в том, чтобы понимать разницу между психологическим насилием по отношению к ребенку и педагогически грамотными, оправданными, эффективными способами педагогического воздействия. В силу возрастной слабости произвольных психических процессов, волевого поведения ребенка, недостаточной мотивированности учебной деятельности обучение и воспитание не могут протекать без применения учителем и воспитателем методов педагогического принуждения. Школьное обучение не может опираться на один лишь непосредственный интерес ребенка к учебному предмету, поскольку неизбежно содержит в себе множество рутинных, малоинтересных, но обязательных форм и видов работы. В арсенале педагога имеется немало профессиональных средств и методов воздействия на ученика, к которым относятся отметка, устное порицание, беседы с родителями, дисциплинарные взыскания, различные формы индивидуального поощрения, поддержки и одобрения.

Помимо повышения психологической грамотности педагогов и твердого усвоения ими этического кодекса, необходима система административной поддержки тех самых мер педагогического принуждения, которыми может пользоваться учитель для регуляции отношений с семьей ребенка. Эта система должна опираться на положения Семейного кодекса Российской Федерации и Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» о том, что родители имеют преимущественное право на обучение и воспитание своих детей перед всеми другими лицами и обязаны обеспечить получение детьми общего образования.

Такая диспозиция сложилась лишь в последние годы вследствие существенного перераспределения ответственности между

семьей и школой. Многие поколения российских родителей привыкли к такой форме гражданского договора, как «семья помогает школе учить и воспитывать детей». Это существовало очень долгие годы, при такой форме гражданского договора родители были согласны со многими жесткими формами воздействия на ребенка, которые были традиционны для школы. В современном обществе по инициативе государства этот договор кардинально изменен, теперь ответственность за образование и воспитание детей лежит прежде всего на самих родителях, а «школа помогает семье учить и воспитывать детей» [7].

Как это может выглядеть на практике?

Например, в школах Дании учитель не ругает ребенка за не сделанные домашние задания, а просто отмечает, что задания не выполнены. Родители знают, что это их зона ответственности, и определенное количество подобных пометок в школьном журнале является основанием для обращения школы в социальную службу: ведь родитель плохо выполняет свои прямые обязанности. В школах Германии или США ученик, пропустивший несколько уроков даже по уважительной причине, может быть не аттестован за определенный учебный период. Эти правила никак не связаны с личными отношениями учащихся и педагогов, не требуют особой педагогической одаренности и проницательности, они просто работают и помогают взрослым воспитывать в ребенке чувство личной ответственности за последствия своего поведения. Наши студенты тоже знают, что не сданная вовремя сессия приведет к отчислению из вуза, и это немного помогает повысить учебную мотивацию, потому что даже при том, что многие полагают, что они выбрали профессию, которая им интересна, тем не менее учеба есть учеба, она не всегда так уж увлекательна.

На сегодняшний день таких инструментов у нашего школьного учителя нет. К сожалению, механизмы практической реализации нового гражданского договора до сих пор не выработаны, поэтому отношения между двумя важнейшими социальными

институтами — семьей и школой — носят транзитивный, если не сказать конфликтный характер [7].

Подводя итог своему выступлению, хочу подчеркнуть, что развитие у педагогов функциональной психологической грамотности, освоение ими профессиональной этики представляют собой два равноправных подхода к решению проблемы продуктивного взаимодействия участников образовательного процесса. Психологическая грамотность предполагает осознанное и произвольное применение психологических знаний к решению конкретной проблемной ситуации. Педагогическая этика требует столь же осознанного и произвольного соблюдения норм поведения, соответствующих требованиям профессии. В педагогику, как и в любую массовую сферу деятельности, приходят люди с разной степенью профессиональной одаренности, с разным потенциалом личностного развития. Интерес к психологическим знаниям, желание грамотно применять их в своей работе можно рассматривать как признак педагогической одаренности, стремления к самосовершенствованию профессионального мастерства. Соблюдение педагогической этики является показателем добросовестного отношения учителя к своим трудовым обязанностям, свидетельством его профессиональной культуры. Представляется, что обе «технологии» можно рассматривать в качестве профессиональных компетенций педагога, владение которыми (или одной из них) необходимо для создания благоприятной образовательной среды, обеспечения психологического благополучия детей, предупреждения профессионального выгорания педагогов. Формирование этих компетенций должно стать значимым направлением профессионального педагогического образования, поскольку на сегодняшний день они складываются стихийно.

О функциональной грамотности родителей: как помочь ребенку в преодолении учебных трудностей³

На кафедре индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии МГППУ уже 25 лет ведется направление, которое называется «психолого-педагогическая помощь в преодолении учебных трудностей, способствующая развитию». В рамках этой практики оказания психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей мы развиваем направление, которое называем рефлексивно-деятельностным подходом к оказанию такой помощи.

С некоторого момента мы стали рассматривать это как направление в рамках культурно-исторической психологии, когда поняли, насколько наша практика хорошо вписывается в основные положения, которые формулировались еще Л.С. Выготским, о связи обучения и развития. Поскольку помощь взрослого ребенку в рамках культурно-исторической психологии рассматривается как очень важный момент их взаимодействия, то мы хотим предложить рассматривать *умение или способность оказывать эффективную помощь как важнейший компонент функциональной грамотности родителя*.

Мне хотелось бы показать значение ситуации столкновения ребенка с учебной трудностью для его развития и обосновать это с позиции культурно-исторической психологии; обосновать, соответственно, значение помощи взрослого, которую он оказывает ребенку в преодолении учебных трудностей именно с точки зрения того, какую роль эта помощь играет для развития ребенка или может играть. Это не так однозначно. Соответственно, хотелось бы познакомиться участников с представлениями о типах помощи учителей и родителей ребенку, которые выявлены в наших эмпирических исследованиях, проведенных в МГППУ. В этих ис-

³ Стенограмма доклада: Зарецкий Виктор Кириллович, кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета «Консультативная и клиническая психология», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ).

следованиях были выявлены основные виды помощи, и я постараюсь показать, опираясь на работу, прежде всего, Антонины Александровны Агеевой — на ее магистерскую диссертацию, как эти виды помощи, которые выявляются в эмпирическом исследовании, можно оценить с точки зрения эффективности по критерию содействия развитию [28].

В этом исследовании связь между обучением и развитием выглядит следующим образом: есть учебная деятельность, в ней возникают учебные трудности, ребенок получает некоторую помощь, и мы стремимся разобраться, насколько эта помощь содействует развитию. *Умение оказывать помощь, содействующую развитию, мы будем рассматривать как важнейший компонент функциональной психологической грамотности и родителя, и учителя.* Но сегодня речь идет о функциональной грамотности родителей. По результатам нашего исследования мы стараемся обосновать огромное значение той проблемы, которая относится к обучению учителей и родителей эффективным видам помощи детям в преодолении учебных трудностей.

Как я уже говорил, рефлексивно-деятельностный подход к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей рассматривается как направление в культурно-исторической психологии, как практика, основанная на ее основных положениях.

Мы выбрали 12 положений Л.С. Выготского из его культурно-исторической психологии развития, которые важны для того, чтобы понять значение ситуации столкновения ребенка с учебными трудностями. Это некая единица шага развития, который может быть сделан при столкновении с ошибкой или с трудностью. Во-первых, Л.С. Выготский говорил, что учебные трудности неизбежны. Учебная деятельность устроена так, что «ребенок постоянно должен прыгать выше головы», то есть делать то, что он еще не умеет [18]. Понятно, что если ребенок делает то, что не умеет, ошибки и трудности неизбежны. При этом большинство учителей, родителей и учеников относятся к ошибкам и трудностям негативно. Как можно не-

гативно относиться к тому, что неизбежно и естественно? Здесь есть некоторое противоречие, которое тоже имеет отношение к психологической грамотности. Обучение ведет за собой развитие именно через преодоление учебных трудностей. То есть преодолевая трудности, ребенок развивается. Очень интересная фраза, которая тоже была найдена у Выготского, но она в другом контексте, как он понимает слово «преодолеть». Со свойственной чувствительностью к языку он пишет, что преодолеть — это опереться, оттолкнуться и тогда можно сделать шаг вперед [19], и в этом смысле трудность — это опора для шага в развитии.

Выготский говорит о том, что развитие происходит в сотрудничестве ребенка и взрослого. Он говорит об этом не сразу, начинает употреблять слово «сотрудничество» примерно за год до смерти, где-то с марта 1933 года [20]. До этого он употреблял другие слова, но вот начиная с этого времени, последний год жизни, он говорил исключительно о сотрудничестве и иногда о руководстве. Он говорил о том, что развитие происходит, когда сотрудничество осуществляется в зоне ближайшего развития, и что зона ближайшего развития имеет границы. Он говорил, что когда ребенок делает то, что умеет, он не развивается. Но очевидно, что еще есть какая-то граница, где ребенок не может взаимодействовать со взрослым, он прямо на нее не указывает, но он намекает на то, что она существует. И очень важный тезис о том, что сотрудничество должно быть осознанным. В записных книжках у него есть такая фраза: «Осознание=обобщение=овладение=общение с собой=самосознание» [21]. То есть он огромное значение придавал осознанности.

И он говорил о том, что понятие ЗБР можно распространить на личность в целом, рассматривать его очень широко, не только в плане интеллектуального развития. Наконец, в «Мышлении и речи» он пишет, что обучение может быть устроено так, что «один шаг в обучении может означать 100 шагов в развитии» [19, с. 230], и он, особенно когда обсуждает работу с детьми, имеющими осо-

бенности и аномалии в развитии, говорит, что важно опираться на ресурс ребенка. Потому что на то, чего у него нет, опереться невозможно. Это относится к обучению в целом, но мы говорим именно о ситуации столкновения ребенка с учебной трудностью. Вот все эти 12 тезисов имеют прямое отношение и к тому, каким событием является для ребенка, для его жизни столкновение с учебной трудностью, и к тому, как ему помогать.

Мы позволили себе сделать некие приращения к этим положениям Выготского в рамках осмысления нашей практики помощи в преодолении учебных трудностей средствами РДП: представим слева тезисы самого Выготского, а справа то, как мы интерпретируем их в рамках практики нашей помощи. Обучение ведет за собой развитие. Это значит, что, помогая в преодолении учебных трудностей, можно содействовать развитию. Преодолеть — это значит опереться, оттолкнуться и сделать шаг вперед. Значит, ошибка и трудность — это стартовая точка для помощи. Сам ребенок не может нечто сделать, значит, ему надо помочь именно в этом. Главные вопросы здесь: что именно он не может сделать и в какой именно помощи нуждается. Ответы на них далеко не всегда очевидны.

Сотрудничество для нас стало основанием для того, чтобы сформулировать тезис о субъектной позиции ребенка как важнейшем моменте взаимодействия ребенка и взрослого. Субъектная позиция ребенка означает, что он является и субъектом осуществления своей деятельности, например, преодоления учебных трудностей, и ее осмысления, то есть рефлексии [30]. То есть субъектность имеет два значения, здесь мы опираемся на работу Юрия Викторовича Зарецкого, который выявил два необходимых компонента субъектной позиции: активность и осознанность [30].

Из понятия зоны ближайшего развития вытекает требование понимать и уметь действовать в границах этой зоны. Нижняя граница зоны понятна. Там, где ребенок начинает ошибаться и затрудняться и не может справиться сам, это и есть нижняя граница

и начало зоны ближайшего развития. Вопрос — где она заканчивается. Здесь тезис об осознанности становится очень важным. Вторая граница зоны ближайшего развития проходит там, где ребенок перестает понимать взрослого, теряет способность взаимодействовать с ним осознанно. Из тезиса о том, что сотрудничество — это осознанное взаимодействие, вытекает важный тезис о том, что в процессе работы с учебной трудностью и оказания помощи нужно обязательно осуществлять рефлексии совместной деятельности, иначе не факт, что взаимодействие будет осознанным: ребенок может с вами соглашаться, делать так, как вы говорите, но делает ли он осознанно или просто копирует ваши действия, или пытается угадать, что вы хотите, неизвестно. Задавая рефлексивные вопросы о том, как ребенок понял вас, как он видит трудность, каким представляется ему способ ее преодоления, понял ли он, чем именно вы ему помогли, что именно он не смог сделать сам и чему ему нужно научиться, чтобы преодолеть эту трудность, мы можем по ответам ребенка оценить, насколько осознанно он взаимодействует с вами, чего именно не понимает, в какой помощи нуждается.

Как мыслится сам процесс развития? Мы знаем по Выготскому основной закон: то, что было совместным в действии, становится личным, интериоризация — это и есть тот процесс, благодаря которому происходит развитие. Но здесь все не так просто. Когда мы говорим об обучении, все понятно: ребенок не мог сам считать через десяток, совместно со взрослым научился это делать, а потом научился делать сам. Он сделал шаг в обучении. Где здесь развитие, пока непонятно, но мы это покажем чуть позже.

А сначала обсудим, какой тезис вытекает из идеи границ ЗБР, который имеет прямое отношение к проблеме помощи. Если ребенок действует не в зоне ближайшего развития, а делает то, что умеет, то есть в зоне актуального развития, он не развивается. На это указывал еще Л.С. Выготский. Это имеет прямое отношение к тем детям, которые успешны в школе, для них задания не вызы-

вают трудностей и проблем. Он делает, решает, но он при этом, будучи успешным в учебе, не развивается. Но есть еще зона актуально недоступного — там, где ребенок не способен понять задание и действовать осознанно даже совместно с учителем, со взрослым. Если ребенку приходится долго находиться в зоне актуально недоступного, мы рассматриваем это как риск психологической травмы. Было одно замечательное исследование Валерии Юрьевны Андреюк из Нижнего Новгорода, которая показала, что прогульщики, которые не ходят в школу, отнюдь не являются психически нездоровыми людьми, а в каком-то смысле они даже по некоторым показателям психологически более благополучны, чем дети, которые ходят в школу [9]. Мы этот факт объяснили, получив данные опросника школьной ситуации [29]. Все прогульщики написали, что у них есть трудности по тому или иному предмету, которые они сами не в состоянии преодолеть, стопроцентно ответили «да» на этот вопрос, и все стопроцентно ответили «нет» на вопрос «Получаете ли вы помощь в преодолении своих трудностей?». Если человек приходит в школу и не справляется с заданием, не может его даже понять и не получает помощи, ему там делать нечего, смысла учиться в такой школе нет. И, к сожалению, нередко эта ситуация возникает именно в среднем звене, потому что в начальной школе детей еще как-то учитель ведет, а в среднем звене учитель занимается больше предметом, чем ребенком-подростком, и он обнаруживает пробелы в знаниях. Но чтобы учителю их устранить, нужно возвращаться в начальную школу, а учителю нужно двигаться по программе. Возрастает нагрузка на родителей, но родители, как правило, ничем помочь не могут.

Сейчас, например, один из учеников, с которым я работаю, в седьмом классе, но ошибки у него за первый и второй класс, и вот у него такие зияющие пробелы, которые очень трудно компенсировать, он психологически в очень тяжелой ситуации. Спасибо учителю, который это понимает и не теряет веру в него — ученик постепенно догоняет. Но еще раз говорю, психологически это

очень трудная ситуация и серьезный риск психологической травмы и деформации личности.

Понятие ЗБР мы трансформируем в многовекторную модель, которую я чуть позже покажу. И вот этот тезис Л.С. Выготского «Один шаг в обучении может дать сто шагов в развитии» мы проинтерпретировали как то, что в самой динамике развития есть некоторый проблемный эпицентр, который обладает «волшебным» свойством раскрывать заблокированные векторы развития и сразу открывать возможность движения по нескольким векторам [26]. Только что в Россию приехала с лекцией Кристель Манске, последователь Л.С. Выготского из Гамбурга, она очень любит говорить о внутренних интенциях ребенка и о том, что задача взрослого, который помогает ребенку, — снять «блокировки с внутренних интенций ребенка» [39]. Можно представить, что проблемный эпицентр — это такая блокировка сразу многих векторов, и если нам удастся ему оказать помощь в этом проблемном эпицентре, то прорыв через него дает эффект «взрывной динамики» [27].

И наконец, забегая вперед, хочу сказать, что при исследовании семи видов помощи, которые мы выявили сначала с Аллой Борисовной Холмогоровой и Елизаветой Николаевной Клименковой [58], а затем с Антониной Александровной Агеевой установили их при исследовании родительской помощи, только два можно по нашим критериям рассматривать как содействующие развитию [28]. Эффективность остальных видов помощи весьма проблематична: некоторые из них наносят прямой вред ребенку, а другие имеют риски негативных последствий для развития.

Таким образом, проблема помощи приобретает особое значение в плане того, что она не так очевидна. С точки зрения того, что мы сейчас посмотрели, взрослый может как помочь, в смысле — содействовать развитию, так и не содействовать и даже навредить. Посмотрим на те механизмы, которые можно описать, опираясь на многовекторную модель зоны ближайшего развития, которая

интегрирует все эти положения, которые были выше озвучены.

Механизм эффективной помощи мыслится именно таким образом. Она оказывается в плоскости учебной деятельности, и здесь совершается шаг в обучении. А все изменения в человеке, которые этому шагу сопутствуют, происходят по другим векторам когнитивных, рефлексивных способностей и личностных качеств. И развитие можно уподобить такому раскрывающемуся цветочку. Кстати, про себя мы схему многовекторной модели стали называть «цветочком». И основные изменения, когда идет работа с ребенком как с субъектом собственного развития и преодоления собственных трудностей, происходят прежде всего по вектору развития субъектной позиции по отношению к учебной деятельности, вектору рефлексии и вектору самоэффективности. Это такая личностная психологическая основа обучения. Понятно, что когда на ребенка воздействуют, дают, унижают, требуют выполнения неосмысленного, то эти векторы блокируются, и в этом смысле проблема функциональной грамотности учителя и родителя прежде всего заключается в том, что, не опираясь на этот ресурс ребенка, не содействуя движению по этим векторам, учитель или родитель невольно их блокирует и закрывает те самые основные механизмы, которые может включить учебная деятельность, вызвать к жизни, и прежде всего — работа с учебной трудностью, потому что, сталкиваясь с трудностью, ребенок нуждается в помощи взрослого. Если у ребенка трудностей нет, то он в ней не нуждается.

Соответственно, помощь с позиции рефлексивно-деятельностного подхода может давать очень различные эффекты содействия развитию и развивать различные способности, разные компетенции.

Теперь что касается самой помощи. Помощь можно рассматривать как помощь ребенку в преодолении конкретной трудности, то есть справиться с проблемной ситуацией. И помощь можно рассматривать как содействие развитию. Какие виды помощи были выявлены в наших исследованиях [28]? Это семь видов, как я уже сказал. Я начинаю с тех,

которые рассматривались как негативные и вредные для развития. Это антипомощь, которая усугубляет проблемные ситуации и переживания ребенка и разрушает отношения между ребенком и взрослым. Формальная помощь. Она помягче, чем антипомощь, но она тоже переживается ребенком как неэффективное участие взрослого и — то же самое — в более мягких формах она усугубляет ситуацию и не способствует развитию. Инструментальная помощь. Взрослый подсказывает, как преодолеть трудность, делает за ребенка, дает совет, наводящий вопрос, и эта помощь дает возможность ребенку справиться с конкретной ситуацией. Но как она работает в плане развития — неизвестно, здесь возможны совсем неоднозначные трактовки. Эмпатическая помощь. Это очень важный компонент, особенно если у ребенка сильные переживания в связи с трудностями. Сама по себе она дает возможность стабилизировать эмоциональное состояние, но не способствует преодолению трудности. Наконец, инструментально-эмпатическая помощь, в сочетании. Да, вроде бы это эффективно, но в действительности эффект ее для развития непонятен и далеко не однозначен.

Два вида помощи, которые мы выделяем как реально способствующие развитию — это рефлексивная помощь, которая помогает осмыслить недостатки собственного способа действия и его осознанно перестроить и преодолеть с помощью взрослого, и рефлексивно-эмпатическая. Как я уже сказал, если эта трудность переживается ребенком как некоторое неприятное, тяжелое событие, то тогда учет этой эмоциональной составляющей очень важен и укрепляет и отношения ребенка и взрослого, и эмоциональный контакт, а также способствует работе тех самых механизмов, которые затем способствуют развитию.

А вот что получилось при исследовании родителей в работе Антонины Александровны Агеевой [28]. На рефлексивную и рефлексивно-эмпатическую помощь приходится 5,5%, а 94,5% приходится на неэффективные виды помощи. При этом на формальную и антипомощь приходится 25% видов помощи, то есть в четверти, в 25% случаев родители с высокой

вероятностью наносят вред своему ребенку, пытаясь помочь ему в учебе. А инструментальная помощь — 54% — как мы уже сказали, неоднозначная с точки зрения влияния на развитие и очень проблематичная. Мы не проводили такое исследование на учителях, но оно было сделано у Елизаветы Николаевны Клименковой на студентах педагогических вузов, колледжей и психологах нашего университета [35]. Очень интересные данные. У студентов колледжей доминировали формальная и антипомощь, у студентов педагогического вуза доминировала инструментальная помощь, и только у студентов психологических вузов встречалась в достаточно весомых показателях рефлексивная и рефлексивно-эмпатическая помощь. Что было приятно — те студенты, которые проходили обучение по курсу рефлексивно-деятельностного подхода в оказании помощи, показывали лучшие в этом смысле результаты с точки зрения оказания помощи, чем студенты педагогических вузов и другие студенты-психологи.

Есть большая проблема, огромное поле работы для того, чтобы каким-то образом помочь родителям изменить свои способы помощи, повысить свою психологическую, человеческую грамотность, научиться оказывать помощь, содействующую развитию, и это же касается и учителей. Так что в этом смысле, если причина учебных трудностей ребенка — в несовершенстве способов деятельности обучающегося, то проблемы развития, которые возникают у ребенка, во многом связаны с несовершенством способов помощи, которую он получает от взрослых. Почему и на каком основании мы считаем эффективной именно рефлексивную и рефлексивно-эмпатическую помощь? Потому что она способствует поддержке субъектной позиции ребенка, запуску механизма саморазвития, движению в рефлексии и развитию способности к рефлексии и перестройке способов, и тем самым трудность, с которой

сталкивается ребенок, становится для него ресурсом для развития.

Развитие метапредметных компетенций средствами театральной деятельности как условие формирования психологической грамотности подростков в средней школе⁴

В последние годы психологическая грамотность находится в фокусе психолого-педагогических исследований. В России под психологической грамотностью понимается усвоение «психологических знаний и средств, позволяющих человеку сознательно и разумно относиться к себе и окружающим, знать, учитывать и понимать свои индивидуальные возможности и особенности» [42]. Такого рода знания приобретаются в процессе социализации (усвоения общественных норм, присвоения культуры), при формировании собственной идентичности и мировоззренческой картины мира, в том числе и в результате развития навыков коммуникации, рефлексии, критического мышления и др. [3; 42] (рис. 1).

Вопросы актуальности развития психологической грамотности у школьников разрабатывал в том числе А.В. Милехин. Так, в 2012 году исследователь предложил ввести учебный предмет «Психология» для изучения в старшей школе, который бы способствовал развитию у подростков социальных и психологических компетенций, стимулировал бы положительные изменения в Я-концепции, в мотивационной и ценностно-смысловой сферах в результате осмысленного включения психологических знаний в повседневную жизнь и коррекции собственного поведения [42]. Кроме того, компоненты психологической грамотности во многом находятся в связи и/или являются результатами развития метапредметных компетенций, достижения личностных образовательных результатов.

⁴ Стенограмма доклада: Посакалова Татьяна Анатольевна, научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ).

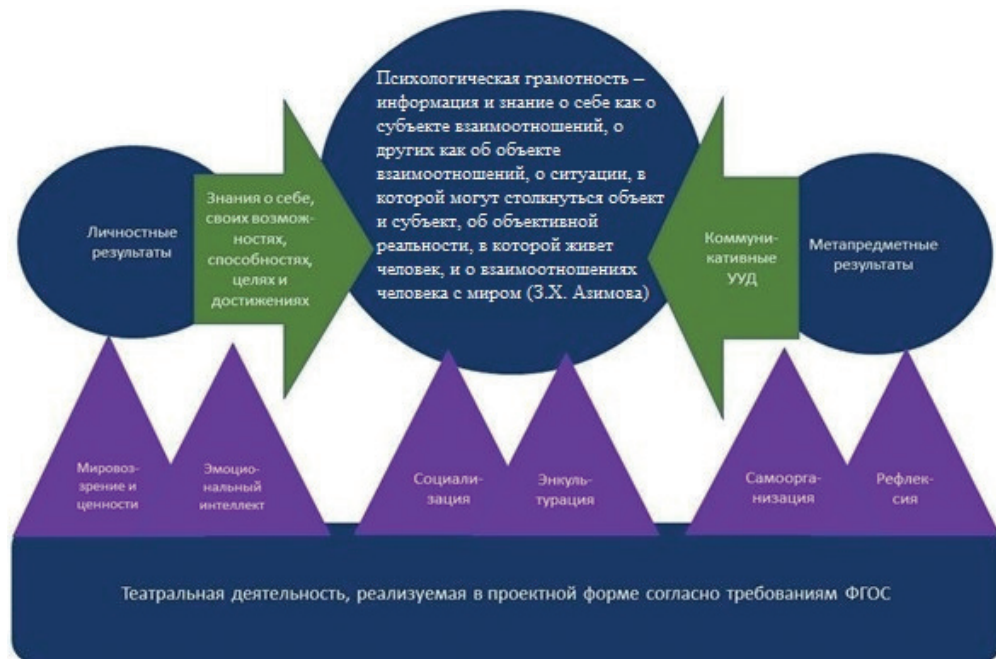


Рис. 1. Развитие психологической грамотности посредством достижения личностных и метапредметных результатов в рамках реализации театральной деятельности в средней школе

Например, осознание своих психических возможностей напрямую влияет на овладение познавательными УУД, овладение процессами саморегуляции и самоорганизации. В свою очередь, развитие коммуникативных УУД невозможно без приобретения знаний о себе и о других как о субъектах и объектах взаимодействия соответственно (рис. 1).

В зарубежной литературе психологическая грамотность фигурирует как компетенция и знания, которыми владеют выпускники психологических факультетов вузов [64]. В том числе одним из инструментов обучения психологии и условием усвоения психологической грамотности является театральная педагогика [63]. Стоит отметить, что применение театральной деятельности в образовательных, развивающих и воспитательных целях, в том числе и для развития метапредметных компетенций, а следовательно, и психологической грамотности, подтверждается рядом исследований [46].

Одним масштабным проектом в России, подтверждающим эффективность применения театральных методов в образовании, является «Мультимедиа-театр» [49; 50]. Данный проект в том числе призван удовлетворить запрос современной школы на создание педагогической технологии, способной решить целый ряд задач:

- обеспечить междисциплинарность, помочь ученикам установить связи между знаниями из отдельных учебных дисциплин;
- обеспечить усвоение УУД;
- социализировать и интегрировать различные категории учащихся, в том числе школьников с ОВЗ, в школьный коллектив;
- повысить дисциплину и воспитать ответственность;
- развить творческие способности и критическое мышление учащихся;
- способствовать сплочению школьных коллективов.

«Мультимедиа-театр» — это особая коммуникативно-деятельностная среда, позволяющая подросткам безопасно и осознанно сделать «пробу» какого-либо действия, экспериментировать с ролями и позициями, отношениями. При этом акцент делается не на постановке как таковой, а на процессе ее подготовки — на распределении функций и персональной ответственности участников, выработке плана работы, поиске и отборе материала, написании сценария, создании декораций, проживании эмоциональных состояний героев, а также на дискуссиях как во время работы над спектаклем, так и по результатам показа.

Таким образом, «Мультимедиа-театр» представляет собой:

- комплекс разных деятельностей, связанных с подготовкой и реализацией театрального перформанса;
- экспериментирование с социальными ролями;

- возможность строить разные варианты детско-взрослых общностей;
- работу с цифровыми технологиями.

На сегодняшний день проект длится более 4-х лет и опробован на площадках пяти школ (г. Москва, г. Старый городок, г. Ступино и г. Кашира, Московская область). Работа в рамках проекта «Мультимедиа-театр» предполагает не столько выпуск спектакля, сколько разнообразную подготовку: выполнение заданий на актерское мастерство, проведение тренингов на вербальное и невербальное взаимодействие, организацию дискуссий, сбор информации и поисковую деятельность, создание творческих продуктов, в том числе написание сценария, подготовку костюмов и декораций и т.д. Во многом развивающий эффект достигается за счет детских и детско-взрослых общностей, работы в команде, развития не только горизонтальных связей в коллективе, но и вертикальных.

Подготовительный этап – знакомство с театральной деятельностью

Актерское и сценическое мастерство, взаимодействие

Тренинг на воображение/ сторителлинг, импровизацию

Смысловое чтение/смысловой анализ видео, экранизаций

Погружение в литературный/культурный/исторический/документальный материал

Творческий этап – создание учащимися продуктов и артефактов

Формирование сценария, написание монтажных листов

Подбор актеров, раздача ролей, работа этюдным методом

Создание мультфильмов, мультимедиа

Разбор персонажей, анализ способов создания образа на сцене

Завершающий этап – выпуск спектакля

Репетиции, редакция сценария, нахождение режиссерских решений

Создание декораций, костюмов

Редактирование мультимедиа, отбор звуковых рядов, постановка хореографии

Выпуск стенгазет, создание афиш, программ, подготовка школьных выставок и т.д.

Рис. 2. Этапы работы в рамках проекта «Мультимедиа-театр»

Деятельность по проекту «Мультимедиа-театр» включает в себя три этапа:

- подготовительный;
- творческий;
- завершающий.

Во время подготовительного этапа у подростков формируется понимание структуры театральной деятельности, взаимосвязи ее компонентов и важности командной работы для успешного выпуска спектакля. Подростки осуществляют первые актерские пробы, учатся сценическому движению, импровизации. Также по возможности изучают литературный материал для будущей постановки, осуществляют сбор и поиск исторической, культурной и биографической информации для лучшего понимания и представления эпохи, в контексте которой будет осуществляться постановка. Возможны просмотры и анализ имеющихся экранизаций литературного материала с дальнейшими дискуссиями, изучение переписки автора/авторов литературных произведений, рецензий и отзывов современников. Большое внимание во время занятий театром отводится смысловому чтению, анализу и соотнесению различных видов текста, анализу экранизаций. Погружение в различные культурные и исторические материалы достигается экскурсиями, походами в библиотеки для сбора в том числе и документального материала по разрабатываемой тематике. Целью выполнения поисковых заданий и заданий на смысловое чтение является пробуждение интереса к проекту, обучение подростков работе с информацией, а также формирование навыков представления результатов анализа, например, в табличной форме или в форме эссе или отзыва. Такая деятельность развивает не только метапредметные компетенции, но также подростки лучше узнают себя, свои возможности, окружающий мир и свое место в нем.

Зачастую подростки погружаются в театральные тренинги настолько, что начинают самостоятельно репетировать, отрабатывать на переменах упражнения по актерскому мастерству и артикуляции. Особенно интересны подросткам на подготовительном этапе упражнения на развитие воображения, сочинение историй, на импровизацию. При-

думывание историй также может реализовывать воспитательные цели. Например, в упражнении по придумыванию истории по кругу, добавляя к высказыванию предыдущего участника новое предложение, подростки попытались раскрыть смысл такого феномена, как дружба. Придумав зачин «однажды я проснулся утром и обнаружил, что я забыл, что такое дружба», они попытались не только определить и осознать сам феномен, но и способы, как ее можно возобновить, какие действия предпринять, чтобы вновь ее прочувствовать, восстановить какие-то дружеские связи и ощутить чувство дружеского плеча.

Второй этап работы по проекту является творческим, в котором педагоги стараются закрепить у участников новоприобретенные знания, в том числе посредством подробного разбора персонажей, создания мультфильмов в перекладной технике. Подростки начинают «примерять» роли, «проходить» сценки этюдным методом, формировать актерские составы для будущего спектакля, организуют «цеха» по производству костюмов, декораций, сопровождающих спектакль продуктов — стенгазет, программочек, плакатов. Самым сложным и трудоемким на данном этапе является написание сценария. Стоит отметить, что целью конечной постановки не является дословно воспроизвести А.П. Чехова или Н.В. Гоголя согласно учебнику или собранию сочинений, но целью является разрешение учениками какой-то своей собственной задачи или конфликта, раскрытие интересующего их вопроса средствами театра, на основе литературных материалов. Так, например, в рамках подготовки спектакля «Кто Вы, господин Чехов?», идея которого возникла у учеников МГОУ СОШ № 4 г. Каширы после посещения усадьбы Мелихово, ученики 7-х классов пытались осознать наследие великого писателя. В работе над театральным проектом они размышляли о Чехове как о писателе, враче, остановившем пандемию, благотворителе и помещике. По окончании проекта подростки сделали вывод о том, что Чехов, прежде всего, был патриотом и великим гражданином России.

Зачастую в рамках мультимедийной части театральных проектов подросткам нравится деятельность по созданию анимации в поддержку идей, такие мультфильмы помогают интерпретировать высказывания героев, помогают передать замысел произведений. Так, в последнем проекте интересная работа организовалась вокруг создания мультфильмов, иллюстрировавших великие цитаты Чехова, среди них — «Пока ты молод, твори добро» или «Равнодушие — паралич души». По мотивам данных цитат подростки создавали краткие сюжеты, затем воплощали их в мультимедийной перекладной технике. Завершают творческий этап подготовки театрального проекта дискуссии, анализ созданных продуктов, в соответствии с черновиком сценария происходит поиск режиссерских решений, перерабатываются тексты рассказов в диалоги и стенографию, раскрывающие их содержание.

Завершающий этап является наиболее ответственным в отношении качества выпускаемого спектакля, его окончательной «сборки». На данном этапе происходит редактирование отснятого ранее видео и фотоматериалов, их встраивание в общую канву готовящегося представления. Также происходит подбор звуковых дорожек, оттачивание актерской игры, упрощение, сокращение или, наоборот, усложнение и детализация сценария.

За 4 года работы проекта «Мультимедиа-театр» были подготовлены 5 спектаклей. В зависимости от запроса школы при их постановке проводилась профилактика буллинга; анализ подростковых переживаний, связанных с пандемией COVID-19; проба новых творческих жанров (написание эпиграмм и стендапов по мотивам «Ревизора» Н.В. Гоголя, написание басни по фабуле рассказа А.П. Чехова «Враги»); налаживание коммуникации между одноклассниками; обучение навыкам командной работы и др. В свою очередь эмпирические исследования в рамках проекта «Мультимедиа-театр» продемонстрировали, что у подростков совершенствуются навыки самоорганизации и организации деятельности в коллективе, навыки рефлексии и межличностной комму-

никации как со сверстниками, так и со взрослыми [49; 50]. Также повышается уровень учебной мотивации, разрешаются конфликтные ситуации, сложные подростки охотнее идут на контакт с психологами и педагогами. Театральные проекты в школе также способствуют вовлечению и адаптации учащихся с ОВЗ, детей из неблагополучных семей или стоящих на внутреннем учете в школе.

Наблюдая за деятельностью и прогрессом подростков, педагоги также зачастую не только оказывают поддержку, но и самостоятельно продолжают внедрение театральной деятельности в учебный процесс. Так, в МГОУ СОШ № 4 г. Кашира был проведен открытый урок-расследование с элементами театрализации, посвященный Шерлоку Холмсу.

Работа с подростками зачастую сводится не только к образовательным и развивающим задачам, но и к диагностическим и терапевтическим. Основными сложностями, выявленными во время реализации проекта «Мультимедиа-театр», являются:

- *Поверхностное чтение* — непонимание смысла прочитанного, сложности с интерпретацией как прозаического, так и поэтического текста, с нахождением точки зрения автора в тексте, аргументации.

- *Слабые цифровые компетенции*, в том числе неумение пользоваться онлайн-ресурсами и поисковыми системами в целях сбора информации при написании сценария. Многие подростки не имеют компьютеры дома или доступ к ним, следовательно, возникают сложности с редактированием и набором текста, многие не умеют работать с принтером и сканером; в работе подростки ориентируются на смартфон; и приложения к ним, что резко ограничивает возможности работы с документами.

- *Отсутствие навыков планирования и прогнозирования* — неумение планировать деятельность поэтапно, неумение просчитывать шаги по достижению целей и предвидеть последствия собственных действий, отсутствие видения целостности деятельности. Им также характерно неумение концентрироваться, доводить задание до завершения, добиваться окончательного результата,

любая проектная деятельность приводит к непониманию и замешательству.

• *Отсутствие самостоятельности в действиях и инициативы* — выученная беспомощность, нежелание действовать без руководства взрослых.

Согласно докладу Министра просвещения Российской Федерации С.С. Кравцова, применение театральной деятельности в учебном процессе и возрождение школьных театров являются важнейшими направлениями в развитии современной школы. Сегодня уже существует 24000 школьных театров, а к 2024 году планируется открыть собственный театр в каждой школе. Актуальность темы и растущий научный интерес к театральной деятельности детей и подростков были также отмечены на всероссийской конференции 29 марта 2023 г. «Образование — Театр: личностное развитие обучающихся в полихудожественном пространстве». На сегодняшний день перед проектом «Мультимедиа-театр» стоят задачи охвата все большего количества регионов России для распространения театральных практик в школе, изучения особенностей организации театральной деятельности в школах в зависимости от возраста, культурной и социальной принадлежности обучающихся.

Функциональная грамотность родителей как фактор гармонизации семейного воспитания⁵

Хотелось бы отметить, что термин «функциональная грамотность родителей» — понятие дискуссионное. Проводя анализ литературы при подготовке к семинару, я чаще встречалась с такими понятиями, как «родительская компетентность», «психологическая грамотность родителей», «психологическая культура родителей», которые более традиционны и популярны. Непосредственно про функциональную грамотность родителей информации в научной литературе недо-

статочно. Тем не менее считаю, что крайне важно рассмотреть данное понятие в рамках возрастной психологии и психологии семьи.

Проблема взаимоотношений родителей и детей никогда не потеряет своей актуальности, и, на мой взгляд, данная проблема представляет особый интерес не только для психологов и педагогов, но и для самих родителей, которые сейчас крайне активны, включены в процесс воспитания, много изучают различной литературы с целью гармонизации детско-родительских отношений.

Безусловно, не вызывает сомнения тот факт, что семья играет существенную роль в развитии ребенка, опосредует взаимодействие с окружающей действительностью и выполняет несколько важных функций. В том числе это и удовлетворение потребностей в эмоциональной поддержке, принятии, уважении, защите и так далее (Э.Г. Эйдемиллер, Дж. Боулби, Л.И. Божович, М.И. Лисина и др.) [2; 38].

И надо сказать, что воспитание — это достаточно сложный и многогранный процесс, который зависит от множества факторов. Здесь не только про знания родителей, но и про специфику эмоциональной сферы самого родителя, его знаний, индивидуальных особенностей, собственного опыта воспитания в прародительской семье.

Если взглянуть на родительство как интегральное понятие, то я выделила бы несколько планов, на которые стоит обратить внимание в этом отношении. Это план индивидуально-личностных особенностей мужчины и женщины, которые составляют некий такой семейный союз, поскольку это тоже имеет особое влияние на взаимоотношения с ребенком, отношения в семье, отношения между парой, мужчиной и женщиной, мужем и женой имеют свое влияние и на ребенка. План, охватывающий обоих супругов в единстве как их ценностных ориентаций, родительских позиций, чувств, и план, фиксиру-

⁵ Стенограмма доклада: Кочетова Юлия Андреевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обухова факультета психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ).

ющий взаимосвязь поколений в собственной родительской семье, и, соответственно, план, раскрывающий родительство в системе общественных отношений.

По утверждению Р.В. Овчаровой, будущее общества — это сегодняшнее состояние родительства [44]. Таким образом, очень важно повышать функциональную грамотность родителей, родительскую компетентность, знания о подходах в воспитании. На сегодняшний день актуальной проблемой становится «функциональная грамотность родителей» в воспитании ребенка и определение данного понятия. Более того, Министерством просвещения Российской Федерации был разработан проект «Мониторинг формирования функциональной грамотности», что еще раз подчеркивает актуальность обсуждения заявленной темы [17].

Под функциональной грамотностью понимается формирование способности использовать все постоянно приобретаемые в течение жизни знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности.

Соответственно, если перенести данное определение на родительство и на детско-родительские отношения, то можно поразмышлять, что же такое «функциональная грамотность родителей».

Б.С. Гершунский акцентирует внимание на личностной ориентированности категории «функциональная грамотность», показывая ее место в процессе становления личности. Функциональная грамотность включает в себя компоненты: компьютерная грамотность, информационная грамотность, экологическая грамотность, психолого-педагогическая грамотность, медико-гигиеническая грамотность, художественно-эстетическая грамотность и т.д. Функциональная грамотность носит интегративный характер, который проявляется в том, что освоение содержания указанного феномена в целом означает освоение всех его компонентов, на это тоже стоит обратить внимание [22].

В педагогических исследованиях понятие «функциональная грамотность» рассматри-

вается в проблемном поле компетентностного подхода [57]. О.Е. Лебедев рассматривает функциональную грамотность в качестве одного из показателей уровня образованности в рамках компетентностного подхода. Собственно, как сказано ранее, это возможность решать различные функциональные проблемы, с которыми встречается человек, а если мы говорим про родителя, то, соответственно, с теми задачами, которые они встречают в области детско-родительских отношений, как реализация его родительской позиции. Функциональная грамотность — это не просто знания, умения и навыки, которые будут применяться родителями в воспитании, но и осознанное и произвольное их применение при решении жизненных задач. Встает вопрос о необходимости развития функциональной грамотности родителей, которая способствует подготовке детей к успешному взаимодействию в изменяющихся жизненных ситуациях [33].

Компетентный родитель понимает, что для обеспечения всестороннего развития ребенка необходимо развиваться самому, пробовать, искать, учиться. Таким образом, встает сложный и дискуссионный вопрос, как развивать функциональную грамотность родителей. Одним из таких способов может стать психологическое просвещение родителей, но важно помнить, что это не единственное решение поставленной задачи.

Компетентность родителя выступает в качестве формируемого личностного образования, проявляющегося в виде подготовленности личности к конструктивному осуществлению родительской роли [11]. Таким образом, функциональная грамотность является одним из проявлений динамических личностных свойств, которые характеризуют интересы, систему ценностей, потребности и мотивы поведения человека. Продолжая эту идею, стоит отметить, что невозможно формирование функциональной грамотности без знаний и умений в определенной области, более того — самостоятельного творческого использования этих знаний и умений на основе сложившегося опыта и эмоционального отношения к этим знаниям,

к самому себе, отсюда и степень грамотности (нравственности) поведения родителей в том числе.

Можно условно рассмотреть функциональную грамотность в узком смысле слова — это знания о стилях и типах детско-родительских отношений, умение применять основные воспитательные подходы с целью, соответственно, гармонизации взаимоотношений, знания о стилях взаимоотношений самих супругов, поскольку именно стиль отношений в семье напрямую влияет на благополучие ребенка; создание положительной эмоциональной среды с целью всестороннего психического развития ребенка; знания о факторах воспитательного воздействия, знания о воспитательных позициях.

Функциональная грамотность родителей в широком смысле слова — это синтез знаний, умений и навыков, которые составляют содержание функциональной грамотности родителя и которые призывают обеспечить эффективное функционирование личности, то есть ребенка, в системе детско-родительских отношений. Предлагаются следующие компоненты в этом отношении, которые выделяет А.Б. Белинская [11]:

1. психолого-педагогическая функциональная грамотность как усвоение и использование на практике понятий о нормативных типах личности, возрастных психологических особенностях ребенка, как способность организовать эффективное межличностное взаимодействие в процессе семейного воспитания, а также как усвоение и практическое использование понятий о способах решения проблем семейного воспитания;

2. медико-гигиеническая функциональная грамотность (умение идентифицировать психосоматическое состояние ребенка, требующее немедленного обращения к врачу; владение навыками ухода за больным ребенком, обеспечение условий развития культуры здоровья ребенка, приобщения его к здоровому образу жизни);

3. этническая и межкультурная функциональная грамотность, проявляющаяся в формировании у детей ценностного отношения к национальной культуре, в воспитании

национального духа в условиях полиэтнического пространства; в интериоризации элементов межкультурной коммуникации; в овладении иностранными языками, в усвоении и трансляции знаний о традициях, истории, обычаях, жизненном укладе других народов, их верованиях и т.д.;

4. правовая функциональная грамотность (знакомство с нормами реализации семейного права, участие в правовом просвещении детей);

5. функциональная грамотность в духовно-нравственной сфере (восприятие как ценности норм и смыслов, которые значимы для данного сообщества, поддержание национальных традиций, стремление воспитать такое мироощущение в своих детях);

6. деятельностная функциональная грамотность (способность родителей ставить и изменять цели и задачи воспитательной деятельности; организовать семейную социально-педагогическую деятельность по формированию у ребенка социальных навыков, социальных умений и социального интеллекта; совершенствовать коммуникативные процессы в ходе педагогического воздействия на ребенка).

Таковы основные составляющие, входящие в понятие функциональной грамотности родителей.

Одним из способов развития функциональной грамотности родителей может являться качественно организованное психологическое просвещение. Создание системы психолого-педагогической поддержки семьи и повышения педагогической компетентности родителей, психологического сопровождения развития ребенка в условиях семьи и образовательного учреждения становится важнейшей задачей современного общества [1].

Но, безусловно, важно, чтобы просвещение не ограничивалось исключительно только знаниями, необходимо формировать у родителей умение их осознанно и произвольно применять. Необходимо формирование потребности в психологических знаниях и их использовании в воспитании ребенка или в интересах развития собственной личности.

Одним из основных смыслов психологического просвещения может быть знакомство родителей с основными закономерностями и условиями благоприятного развития ребенка, а также популяризация научно обоснованных знаний, поскольку в настоящее время существует большой пласт различной информации в интернете, социальных сетях, где содержатся рекомендации, которые не соответствуют научным данным. Многие родители абсолютно уверенно следуют таким «рекомендациям», которые часто, к сожалению, не соответствуют критериям научности. Поэтому важно, чтобы информация для родителей была, с одной стороны, представлена доступным и понятным языком, а с другой — представляла собой научно обоснованные данные, которые будут соответствовать этическому принципу «не навреди».

Также важна работа с эмоциональным выгоранием родителей. Сейчас стала популярной тема, которая касается эмоционального выгорания не только в профессиональной области, но и в области воспитания детей. Появился такой термин, как «эмоциональное выгорание родителей». Особенно это касается матерей, которые находятся долгое время в декретном отпуске.

Основной смысл психологического просвещения:

- знакомить родителей с основными закономерностями и условиями благоприятного психического развития ребенка;
- популяризировать и разъяснять результаты новейших психологических исследований;
- формировать потребность в психологических знаниях, желание использовать их в воспитании ребенка или в интересах развития собственной личности;
- достичь понимания необходимости практической психологии и работы психолога в детском учреждении, опоры на рекомендации психолога.

Примеры тем просветительского семинара для родителей:

- Закономерности развития в разные возрастные периоды.

- Кризисы в психическом развитии ребенка.

- Детско-родительские отношения и их особенности на разных этапах онтогенеза, новые модели детско-родительских отношений.

- Развитие ребенка, развивающие приемы, характерные для каждого возрастного периода.

- Мотивация обучения.

- Трудности школьного обучения.

- Тревожность, детские страхи, неуверенность в себе, агрессивность, гиперактивность, застенчивость и пр.

- Проблемы подросткового периода.

- Адаптация к школе.

- Возрастные особенности младшего школьника.

- Готовность к школе.

- Неблагоприятные варианты развития в младшем школьном возрасте.

- Безопасное использование интернета.

Это могут быть совершенно различные темы — закономерности развития ребенка в разных возрастах, сенситивные периоды для развития определенных психологических процессов, функций и прочее.

Одной из форм психологического просвещения родителей может быть разработка курса «Возрастная психология для родителей». Цель курса — просвещение современных родителей с целью снижения рисков возникновения трудностей в детско-родительских отношениях, формирование устойчивой потребности в использовании психологических знаний с помощью специалистов-психологов.

Просветительский проект раскрывает особенности возрастной периодизации детского развития, включает в себя концентрацию теоретических и практических основ многолетних исследований ученых в согласовании с современными исследованиями — «портрет современного ребенка». Проект поможет родителям понять особенности этапов психического становления и развития детей, преодолеть трудности в детско-родительских отношениях. Материал может быть представлен в виде курса

для родителей, включающего лекционный материал, разбор кейсов, тренинговые методы и просветительские брошюры с удобной систематизированной подачей информации. Освоение курса приведет к повышению осведомленности, активизации рефлексии, как личностной, так и социальной, формированию психологически здоровых установок. Для общества в целом, безусловно, это тоже важная задача, поскольку это повышает социальную значимость психологического знания и может восполнить дефицит представленности именно научных, достоверных психологических знаний.

В завершение хочу еще раз подчеркнуть, что одной из наиболее современных и удобных форм построения диалога психолога с родителями являются вебинары [1]. Примером такой деятельности, показавшей высокую эффективность, заинтересованность родителей, является проект по оказанию услуг психолого-педагогической, методической и консультационной помощи родителям (законным представителям) детей, а также гражданам, желающим принять на воспитание в свои семьи детей, оставшихся без попечения родителей, федерального проекта «Современная школа» национального проекта «Образование», который по заданию Министерства просвещения Российской Федерации реализуется во всех регионах России, в том числе рядом педагогических вузов, в число которых входит и Московский государственный психолого-педагогический университет. В рамках данного проекта была организована всероссийская неделя родительской компетентности — это образовательная площадка для родителей, где представлены ведущие эксперты в области развития и воспитания детей и подростков. Психологи, педагоги, специалисты по развитию детей с особыми потребностями проводили вебинары, мастер-классы и круглые столы по самым актуальным запросам родителей [1].

Особенности взаимодействия педагогов и родителей с дошкольниками⁶

Профессиональная деятельность ставит многих в образовании перед необходимостью хотя бы приблизиться к пониманию относительно новых терминов. Понятия «функциональная грамотность», «функциональная психологическая грамотность» довольно часто стали центральными в работах коллег. И хотя эти термины не новые в мировой науке, но для того, чтобы они «прижились», необходимо понять саму суть этих явлений. Представляется, что функциональная психологическая грамотность — это грамотность для жизни, которая помогает человеку взаимодействовать с другими. Это качество, которое включено в культуру человека, является элементом психологической культуры, как отмечала Н.Н. Авдеева.

Суть этого понятия может стать более ясной, если обратиться к дошкольному возрасту. В силу специфики развития детей в этом возрасте какие-то причины трудностей и проблем более четко представлены и даже находятся на поверхности. И для того, чтобы в дальнейшем, в старших возрастах возникало меньше задач по преодолению сложностей, стоит сделать шаг назад. Любое взаимодействие взрослого с ребенком раннего возраста или дошкольником его образует: обучает, воспитывает, формирует его детский опыт. Попадая в какую-либо ситуацию, прежде всего ребенок пытается ее понять, разобраться в ней. При этом педагог или родитель стремится выступить посредником, помочь ему — пытается как-то прокомментировать ситуацию или задачу, пояснить ее или разъяснить, заострить внимание на важных моментах. Именно на первом этапе ориентировки ребенка в ситуации или задаче уже могут возникать проблемы, которые, если они будут не разрешены, не будут приводить к сотрудничеству, взаимодействию, к какому-

⁶ Стенограмма доклада: Бурлакова Ирина Анатольевна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой «Дошкольная педагогика и психология» факультета «Психология образования», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ).

то решению ребенком ситуации, а приведут к каким-то негативным последствиям, конфликтным ситуациям, к негативным переживаниям. Подобные ситуации являются яркой иллюстрацией функциональной психологической безграмотности взрослого.

Для подтверждения этого достаточно припомнить различные сюжеты, которые довелось наблюдать в образовательной практике и при взаимодействии взрослого с малышом. Например, на занятии в начале второй младшей группы (четвертый год жизни) воспитатель предложила детям игру «Спрячь мышку». Эта дидактическая игра широко известна в дошкольном образовании. Каждому ребенку надо «спрятать» мышку от кошки, закрыв дверки домиков, т.е. подобрать по цвету кружки (дверцы) к домикам и «закрывать» дверками домики (положить кружок в прорезь на прямоугольнике соответствующего цвета). Это задание на развитие восприятия, освоение действия идентификации. Педагог, работая с детьми, дает следующую инструкцию: «Посмотрите, детки, тут мышки в домиках, их надо спрятать от кошечки. Закройте, пожалуйста, красный домик красной дверкой, синий домик — синей дверкой и так далее». И, соответственно, не все дети выполнили задание. В группе оказались те, у которых это действие на этапе становления, и еще не знают, какой цвет называют оранжевым и фиолетовым. Двое детей в группе не смогли «спрятать» двух мышек из оранжевого и фиолетового домиков. Педагог стала предпринимать попытки помочь им: сначала повторила свое задание, затем расставила акценты — оранжевую дверку надо положить на оранжевый домик. И только после нескольких вариантов использованной помощи воспитатель подобрал ту словесную инструкцию, понятную этим детям — найди дверку такого же цвета, как домик. После чего, как понятно, задачу дети решили. Очевидно, что трудности, которые возникли у детей, вызваны лишь тем, что педагог не учел особенности развития познавательной сферы ребенка, возможность понять слова взрослого.

Отсутствие функциональной психологической грамотности иллюстрирует и исто-

рия о холодном молоке. Малыш двух с половиной лет попросил у бабушки холодного молока. Ему налили его из пакета, который достали из холодильника. Но ему сразу пить его не дали, а сказали, что оно должно немного согреться. Эта ситуация вызвала плач и справедливое негодование ребенка: в его понимании взрослый предлагал невозможное, а в итоге давал ребенку теплое молоко.

Много примеров, которые иллюстрируют то, что множество проблем и негативных переживаний маленьких детей вызваны именно тем обстоятельством, что именно взрослые не принимают во внимание очевидные возрастные, лежащие на поверхности особенности детей. Они не знают или игнорируют конкретность и точность восприятия ребенком слов взрослого.

Один педагог и художник рекомендовал воспитателям, чтобы они не боялись говорить детям точно и подробно, конкретно, что они хотят увидеть, чтобы ребенок нарисовал, т.е. максимально понятно формулировал задачу. Даже если провести предварительную работу и рассмотреть с детьми узоры, которые получаются от переплетения ветвей, а потом попросить их нарисовать дерево, то в итоге получится морковка с палочками. Потому что посмотрели они узор, а нарисовать их попросили дерево, а дерево в три — три с половиной года дети преимущественно рисуют именно так.

Чрезвычайно важно, чтобы взрослый, обращаясь к ребенку, учитывал его возрастные особенности, в частности — возможности познавательной сферы, возможности мышления, возможности понимания, возможности восприятия обращенной к нему речи. Представляется, что функциональная грамотность как грамотность для жизни — это обобщенное представление, понимание, скажем, того, как минимум, что дети имеют свои особенности, отличные от взрослого. Это то, что нередко повторяют, обучая студентов: что маленький ребенок — это не миниатюрный взрослый, у него есть свои специфические особенности.

Задача становления и развития функциональной психологической грамотности пред-

ставляется чрезвычайно важной и в отношении родителей, и в отношении педагогов.

А пути к формированию — разные. Будущие педагоги осваивают в процессе обучения необходимые знания и умения, овладевают начальным педагогическим опытом использовать их в различных типовых образовательных ситуациях. Однако для эффективного взаимодействия с детьми необходимо обобщенное понимание того, что ребенок обладает определенными особенностями, и способность использовать это понимание в реальном взаимодействии с ребенком, т.е. функциональная психологическая грамотность.

Если образно можно представить путь педагогов к функциональной психологической грамотности как восхождение от частности к общему, то родители двигаются по той же дороге, но в обратном направлении. Они не должны владеть всеми теми знаниями, умениями и навыками, которыми обладает педагог. И двигаться родитель должен от понимания, что малыш, который появился в семье, не такой, как они — взрослые, он растет и учится, и он должен понимать взрослого, — к конкретным знаниям и умениям, которые он сможет использовать для решения задач обучения, воспитания и развития своего ребенка.

И если формирование или повышение функциональной психологической грамотности педагогов возможно в процессе профессионального обучения, то для родителей есть основной путь — просвещение (в широком смысле этого слова). Осуществляется оно через разные формы взаимодействия с семьей дошкольников и детей раннего возраста: семейные клубы, семейные проекты, мастер-классы, лекции, консультации и т.п. Просветительская деятельность сейчас является одним из трендов российского образования.

Но на этом пути есть нерешенные проблемы.

Во-первых, тематика просветительских мероприятий. Так, известно, что приобщаются к различным формам просвещения в основном заинтересованные взрослые, те, у кого возникли или существуют какие-то сложности или проблемы во взаимодей-

ствии с ребенком, его обучении и воспитании, те, кто осознает эти сложности и ищет пути их преодоления. Они становятся «вынужденно грамотными» (термин, предложенный И.В. Абанкиной, — «вынужденная грамотность»). Именно эти проблемы определяют тематику просветительских мероприятий. Помимо этого, выбор содержания просветительской деятельности диктуется представлениями педагогов и психологов о том, что значимо для детского развития, что важно знать родителям о ребенке. То есть профессионалы считают, что важно рассказать родителям для того, чтобы дети более благополучно и гармонично развивались.

Во-вторых, никто еще не определял эффективность просветительской деятельности, критерии и показатели сформированной функциональной психологической грамотности. Назрела необходимость разработки инструмента, который будет позволять понимать эффективность просветительских усилий профессионалов. Как можно оценить функциональную грамотность взрослого? Что необходимо смотреть — что исчезает количество проблем у детей, связанных с детско-родительскими отношениями?

В-третьих, вне поля просветительской деятельности остается большая часть родителей, которые не осознают трудностей и пытаются решать воспитательные задачи исходя из собственных педагогических представлений. В связи с этим интересным является предложение педагога Т.В. Кривцовой о том, что необходимо формировать спрос у большого числа родителей на определенные темы. Как сформировать такие запросы? Может, на помощь привлечь имеющий опыт? Может, эффективным будет такой прием, который использовался в замечательной давней программе «Устами младенца»? Не прямо «в лоб», не назидательно обращать внимание родителей на своего ребенка, на особенности восприятия им мира: взрослого мира, мира природы, мира сверстников, собственного Я. Формировать запрос на понимание собственных детей, даже если эти дети не вызывают у родителей проблем. Приобщать их к психологической культуре через форми-

рование и повышение функциональной психологической грамотности как базиса.

Функциональная психологическая грамотность родителей и педагогов в контексте социального взаимодействия и профилактики буллинга⁷

Мои профессиональные интересы лишь частично связаны с обсуждаемой темой. Первое — это проблема семьи. В Москве, например, только 40% традиционных семей. И этот процесс имеет тенденцию к уменьшению количества полных семей. В сегодняшней дискуссии это не учитывалось — все время говорилось о каких-то двух родителях, в то время как огромное количество родителей — это, вообще говоря, одинокие родители. Некоторые из них создают семью второй или третий раз. Мы на самом деле не знаем среднюю продолжительность брака, сколько меняющихся родителей есть у ребенка, кто на самом деле готов воспринимать психологическую грамотность через клубы, через какие-то иные формы работы.

С этим же связано то, что нужно учитывать, что есть такой феномен, как семейное насилие, и у нас в стране, по устаревшим данным, уже 50% официальных и неофициальных семей, в которых родители либо регулярно, либо время от времени бьют друг друга. Сколько из них бьют детей, остается неизвестным. Некоторые из них твердо уверены, что в этом тоже выражается помощь в функциональной грамотности ребенка. Те примеры, которые приводил В.К. Зарецкий, они как раз для хорошей части родителей, которые как-то участвуют и отвечают на запросы ребенка. А некоторые отвечают на запрос ребенка просто насилием.

Но более серьезная проблема двух видов. Одна — это буллинг в школе. Если учесть, что, по отечественным данным, распространенность буллинга 37% в школе, то

это очень серьезная проблема. При том интересы тех, кто исследует буллинг, конечно, связаны в первую очередь с буллями или с жертвами буллинга, и намного меньше внимания уделяется наблюдателям. В то время как наблюдатели распадаются на группы. Одна часть наблюдателей начинает сочувствовать булли, а другая сочувствует жертве. Но у наблюдателей происходит их некоторое обучение, сам ребенок может во всем этом не участвовать, но отлично знает, что насилие помогает в достижении каких-либо целей. Но самое интересное здесь — это то, что дети отмечают, что у них в классе есть этот феномен, что буллинг есть, они его наблюдали, а большое количество учителей не видят, они отмечают, что его нет. Понятно, самое простое объяснение, что просто они не хотят выносить сор из избы, но в реальности многие из них на самом деле (и исследования это показывают) и есть инициаторы, они с этой помощью управляют коллективом. И естественно, они не являются противниками буллинга. И самое печальное в этом во всем, что педагоги в школе — то, что мы исследовали, — это очень авторитарные люди. Наше исследование студентов педвузов показало, что если сравнивать, что происходит с авторитаризмом на первом курсе и на пятом курсе, то на пятом курсе авторитаризм намного больше, чем на первом. То есть сам педагогический вуз и создает такие условия, что на выходе будущие учителя становятся более авторитарными. Стремление многих педагогов, чтобы все ходило строем, обнаруживается, к сожалению, в довольно большом количестве исследований. Мы получили эти данные при исследовании почти всех школ в Свердловской области. То есть это проблема действительно очень серьезная.

С этим же относительно связано то, чем мы довольно долгое время занимались: это гелатофобия — страх быть осмеянным. Большое количество детей боятся публич-

⁷ Стенограмма доклада: Ениколопов Сергей Николаевич, кандидат психологических наук, руководитель отдела клинической психологии Научного центра психического здоровья Российской академии медицинских наук (ФГБНУ НЦПЗ).

ных выступлений, высказывания своего мнения, участия в активной школьной жизни, потому что они боятся быть осмеянными своими собственными соучениками и педагогами. Оставалось в стороне от наших исследований, хотя на самом деле очень интересно, а как учителя, педагоги используют шутки в негативном в данном случае ракурсе для преподавания и передачи своих знаний, своего желания, чтобы ученик был лучше. Исследования показывают, что среди взрослого населения в среднем в мире это от 5 до 15%, у нас в стране около 7% взрослых страдает гелатофобией, но у подростков это выше, чем 7%. По нашим исследованиям получалось где-то около 14% в ряде регионов. Значит, это дети не активны. Сколько при этом из них становится гелатофобами в силу шуток их родителей, остается пока загадкой. Но все это сильно сказывается и на эффективности их воздействия на детей, и до учителей о проблеме гелатофобии каким-то образом надо доводить. Они не всегда понимают, что это очень опасно. Это очень сильный и хороший инструмент — чувство юмора у преподавателей. Но вот грань использования этого очень сильного и острого инструмента остается за кадром. И если говорить о том, что это-то надо делать, то вот им в связи с авторитаризмом и с гелатофобией это что-то нужно делать в педагогических коллективах. То есть повышать грамотность не только родителей, понимать какие-то темные пятна и места приложения нашей психологической силы.

Психологическая грамотность родителей — в поисках источников⁸

Проблема недостаточной психологической грамотности родителей поставлена несколько десятилетий назад, однако все еще далека от своего решения. Это связано с тем, что до сих пор специализированная подготовка к такой непростой и ответственной родительской деятельности отсутствует,

и современным родителям, взрослым людям приходится самообразовываться.

Традиционно источником родительской компетентности являлась родительская семья, в которой ребенок знакомится с практикой детско-родительских отношений и семейного воспитания. Усвоение семейных образцов поведения, жизненных сценариев родительской семьи приводит к их трансляции, зачастую неосознанному и вопреки своей воле воспроизведению. Именно эта практика становится основой для формирования собственной родительской позиции. Однако приходится констатировать, что взрослый человек зачастую вынужден заимствовать не самый удачный опыт, ограничивающий границы его компетентности. Некомпетентность, связанная с незнанием педагогических методов, недооценкой семейного воспитания, неумением взаимодействовать с детьми, неспособностью оценить перспективы развития ребенка и создавать благоприятные условия для возможности их реализации, по мнению Т.В. Коваленко, обуславливает несостоятельность современной семьи [15; 24; 37].

Проблема поиска источников информации в процессе формирования родительской позиции

В то же время можно констатировать факт, что молодые люди стали более ответственно относиться к решению стать родителями, стремятся подготовиться к реализации родительской деятельности. Естественным шагом такой самостоятельной подготовки является поиск информации о развитии ребенка, его воспитании. Современный уровень развития психологии позволяет успешно решить задачу формирования гармоничной родительской позиции. Не только в узко-научной, но и практико-ориентированной литературе большое внимание уделяется вопросам содержания и генезиса ее становления [16; 31; 32; 54; 59; 62]. Опора на

⁸ Стенограмма доклада: Захарова Елена Игоревна, доктор психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии факультета психологии, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова (МГУ).

научные представления позволяет успешно обрести компетентность в отношении учета возрастной специфики ребенка (знакомство с особенностями возрастного развития, которые должны быть учтены в процессе воспитания), компетентность в построении взаимодействия между родителем и ребенком (обретение способности организовывать и осуществлять совместную деятельность, владение навыками вербального и невербального общения, правильным пониманием состояния ребенка, умением создать позитивный эмоциональный фон в отношениях), компетентность в уходе и воспитании (владение навыками ухода за ребенком с учетом его физиологических особенностей, актуальных потребностей и психоэмоционального состояния).

В то же время можно констатировать факт, что активно внедряемая цифровизация общества затронула и сферу семейного воспитания. В целях достижения родительской компетенции молодые люди все чаще используют интернет-пространство. Новая реальность нашего времени имеет как положительные, так и отрицательные стороны [12]. Развитие интернета переносит традиционные средства массовой коммуникации в киберпространство, делая доступной большое количество информации, увеличивая оперативность ее поступления. Это позволяет расширить аудиторию СМИ, которые стремительно обрастают независимыми интернет-СМИ, личными блогами, что позволяет легко создавать и распространять информацию практически без ограничений [56]. М.А. Карпова отмечает значительное влияние СМИ на формирование социокультурных ценностей современного человека, а также на его социальную жизнь [34]. Однако заслуживают внимания и свидетельства негативного влияния, одним из которых является «лоскутная, неустойчивая полиидентичность» потребителей контента (в силу высокой

скорости поступления информации, меняющей картину мира) [4]. Кроме того, остро встает вопрос о качестве представленных в широком доступе материалов.

Анализ содержания предлагаемой в интернет-пространстве информации относительно закономерностей развития ребенка

Проведенный нами анализ предлагаемого родителям содержания позволил выявить существенное количество искаженных представлений о развитии ребенка и его воспитании, что представляет серьезную опасность для его благополучия. С целью оценки соответствия предлагаемых в свободном доступе сведений и рекомендаций относительно развития ребенка был проведен анализ контента популярных в среде родителей сайтов. В качестве единиц анализа представляемой информации мы использовали такие темы сообщений, как: механизм развития, специфика онтогенеза ребенка по сравнению с детенышем животных, норма возрастного развития, содержание родительской роли, родительское отношение, средства воспитания, содержание психологической помощи.

Результаты анализа предлагаемого в интернет-пространстве содержания позволили выявить наиболее распространенные варианты искажений необходимой для осуществления родительской деятельности информации:

1. Искаженное представление о механизмах развития. В анализируемом контенте часто встречается апелляция к некоторой врожденной программе, в соответствии с которой должен развиваться ребенок. Читателю предлагается «довериться природе и ребенку, дать максимально развиваться самому, предоставить много свободы»⁹. Обоснованием такой выжидательной позиции взрослого становится угроза разрушения эмоциональной связи с ребенком, который, встречая на своем пути ограничения и тре-

⁹ Автор намеренно не приводит ссылок на конкретный источник информации, не желая рекламировать некачественный, с его точки зрения, контент.

бования со стороны родителя, склоняется к негативному его восприятию. Читателей призывают не портить попытками развивать и воспитывать ребенка «удовольствия от эмоционального с ним общения». В данном случае на фоне признания ценности позитивного эмоционального общения с ребенком игнорируется принцип опережающей инициативы взрослого, задающего зону его ближайшего развития. Создается депривационная ситуация, закрывающая перспективу культурному развитию ребенка.

2. Призывы к форсированию познавательного развития ребенка, приводящие к игнорированию внутренней логики процесса развития и его возрастной специфики. Уже никого не удивляют предложения посещать курсы изучения иностранного языка с 3-месячного возраста, агитация к незамедлительному началу изучения алфавита (с 1 года) и чтения с 3 лет. Приходится признать, что стремление к форсированию познавательного развития находит отклик у современных родителей, которые видят в этом возможность создать ребенку преимущественные условия к жизни в конкурентной среде. Имеющиеся научные данные свидетельствуют о бесперспективности такой стратегии, которая на фоне весьма сомнительных преимуществ в познавательном развитии ребенка оборачивается нарушением его психоэмоционального состояния и отношения к родителям [55].

3. Неадекватное представление о средствах воспитания.

Ошибочное представление о средствах воспитания может особенно пагубно влиять на развитие ребенка. Однако данный контент особенно привлекает читателя в связи с тем, что наблюдается единство в стремлении к достижению некоторых целей воспитания. Так, большинство родителей стремятся к тому, чтобы их ребенок обладал набором личностных качеств, способствующих достижению успешной социализации и социальному признанию. Большинство родителей хотели бы, чтобы их ребенок был инициативным, смелым, выносливым. Можно говорить о разных стратегиях достижения желаемых качеств, но призывы к столкновению ребенка

с «суровой правдой жизни» до достижения им необходимых предпосылок могут иметь прямо противоположный эффект. Кроме того, воспитание ребенка требует учета возрастных ограничений его развития. Игнорирование возрастных возможностей ребенка приводит к трактовке его поведения как проявления «злой воли», что побуждает к ужесточению воспитательных воздействий, включая физические.

4. Сфера детско-родительских отношений также оказывается в фокусе внимания блогеров и недостаточно компетентных практиков. Можно встретить призывы к критичному отношению к своим чувствам к ребенку. Со страниц интернет-пространства звучат предупреждения о «чрезмерности» родительской любви, о том, что ребенок может быть «изнасилован родительской любовью», о том, что любовь к ребенку вторична по отношению к супружеской и не должна составлять ей конкуренцию.

Таким образом, можно сделать вывод, что в открытом интернет-пространстве читатель может встретить информацию, искажающую закономерности и общую логику развития ребенка, что только затруднит процесс становления родительской компетенции.

Сложившаяся ситуация подводит нас к постановке проблемы согласованности содержания родительской компетентности современного молодого поколения с компетентностью представителей предыдущих поколений, не имевших возможности пользоваться цифровым пространством. Уникальность современной ситуации состоит в том, что воспитанием ребенка занимаются как представители поколения, компетентность которых формировалась под влиянием родительской семьи и небольшого количества научной литературы, и поколения, информационные источники компетентности которых находятся исключительно в цифровой среде. Исследователями отмечается, что одним из факторов различия в уровне родительской компетентности у людей разных поколений является так называемый «цифровой разрыв» [41; 52]. В исследовании Е.А. Сорокумовой, Е.Б. Мамонова, О.В. Суворовой, С.Н. Сорокумова были зафиксированы

существенные различия родительских установок матерей разного возраста. При изучении отношения к семейным ролям у более зрелых родителей выявлено превышение значений «сверхавторитет родителей» по сравнению с более молодыми. А у матерей молодого поколения значимо выше показатели «неудовлетворенности ролью хозяйки» и «зависимость и несамостоятельность матери». Данное исследование позволяет увидеть некоторые тенденции трансформации родительских установок, отражающие разные социокультурные условия взросления матерей [53]. С учетом полученных на первом этапе исследования данных анализа содержания, с опорой на которое формировалась компетенция матерей разных поколений, мы также заинтересовались тем, что привносит в родительскую позицию изменение образовательного контента.

*Эмпирическое исследование
родительских установок матерей,
компетентность которых формировалась
в разные периоды времени*

Цель исследования — установить специфику родительских установок с учетом того, что приоритетным источником молодого поколения становится информационное интернет-пространство.

Выборку исследования составили 103 человека в возрасте от 21 до 63 лет. Столь широкий возрастной разброс отвечал целям нашего исследования и позволил разделить выборку на группы, соответствующие возрастным когортам — 90—80—70-е годы XX века. Взросление и обретение компетентности респондентов происходило в разном информационном пространстве. Такое деление мы сочли возможным, ориентируясь на позицию социокультурного подхода, в рамках которого поколение обозначается как совокупность людей, ограниченная рамками возраста, живущая в определенный исторический период, в определенной социокультурной среде и объединенная схожими ценностями [51]. А.И. Афанасьева определяет поколение как «объективно складывающуюся конкретно историческую совокупность близких по воз-

расту и сформировавшихся в один и тот же исторический период людей» [10].

В качестве методов исследования были использованы: 1) Опросник изучения родительских установок PARI E.C. Шеффер и Р.К. Белл; 2) Авторский опросник, позволяющий получить сведения относительно наиболее популярных источников информации о родительстве. Респондентам было предложено дать развернутое описание:

- Какие Вы используете источники для получения информации о том, как быть родителем, как лучше растить детей?
- Назовите несколько источников, используемых Вами для получения информации о родительстве (сайты, форумы, книги, передачи, блоги, лекции и т.д.).
- Что труднее всего далось Вам в воспитании детей?

Результаты исследования

В первую очередь нами были выявлены предпочтительные источники получения информации относительно развития и воспитания ребенка (рис. 3).

Мы обнаружили, что все участники исследования в вопросах воспитания детей в первую очередь опираются на опыт старшего поколения. Родители продолжают оставаться самым надежным источником опыта ухода за ребенком, что вселяет оптимизм.

В то же время мы видим, что респонденты Группы 1 (поколение в возрасте 21-32 года — 90-е) больше других склонны к использованию интернет-источников и блогов. Респонденты Группы 2 (группа в возрастном диапазоне от 33 до 44 лет — 80-е) больше, чем другие группы, склонны к обращению к опыту друзей, возможно, это связано с появлением родительского опыта. Молодые родители сталкиваются с реальными проблемами, и проще всего для них оказывается получить консультацию от сверстников, имеющих соответствующий опыт. Можно предположить, что это не самый эффективный способ обретения компетентности, поскольку «советчики» могут не сильно превосходить их по уровню грамотности. Респонденты Группы 3 (возраст в диапазоне

Частота использования источников информации о воспитании ребенка



Рис. 3. Частота обращения к различным источникам информации по вопросам развития и воспитания детей

от 46 до 53 лет — 70-е) мало ориентируются на образовательные телевизионные программы, интернет и блоги как на источники о воспитании детей.

Результаты статистического анализа позволили зафиксировать значимые различия родительских позиций участников разных возрастных групп.

Молодые матери демонстрируют большую ориентированность в возрастных особенностях ребенка, причем можно говорить об уверенной тенденции к все большей грамотности по этому вопросу, так как показатели более молодых групп повышаются. В то же время молодые матери в меньшей степени удовлетворены ролью хозяйки ($U=702,500$; $p<0,001$). Современная женщина в меньшей степени ориентирована на семейную сферу, ее самореализация осуществляется во вне-семейном контексте. На уровне тенденции можно сказать, что их отличают излишняя строгость ($U=980,500$; $p=0,077$) и стремление не допускать внесемейного влияния на развитие ребенка ($U=977,000$; $p=0,073$).

Зрелые женщины в большей степени ориентированы на выстраивание оптималь-

ного эмоционального контакта с ребенком ($U=922,500$; $p=0,031$), полноты вербального взаимодействия ($U=954,500$; $p=0,05$). Они относятся к ребенку с большим уважением, учитывая его интересы, склонны выстраивать партнерские отношения ($U=862,000$; $p=0,01$). Приходится констатировать более высокую грамотность участниц исследования поколения 70-х, когда главными ориентирами в обретении родительской грамотности служили опыт старших поколений и немногочисленные в то время научные источники.

Конечно, указанные различия невозможно однозначно связать с источником обретения родительской компетентности. Безусловно, собственный опыт родительства вносит необходимые коррективы в родительскую позицию. Однако данные исследования свидетельствуют о том, что излишняя строгость участниц молодой группы и абсолютизация авторитета родителей сопряжены с частотой использования современной научно-популярной литературы (Хи-квадрат Пирсона=23,14 при $p=0,04$ и 24,21 при $p=0,019$ соответственно). В то время как более высокая коммуникативная компетент-

ность, позволяющая успешно разрешать конфликтные ситуации, в старшей группе сопряжена с участием в специализированных курсах подготовки (Хи-квадрат Пирсона=15,31 при $p=0,053$). Среднюю возрастную группу — поколение 80-х — отличает связь обращения к научно-популярной литературе со стремлением к выстраиванию партнерских отношений с ребенком (Хи-квадрат Пирсона=14,46 при $p=0,043$) и стремлением к развитию активности ребенка (Хи-квадрат Пирсона=18,56 при $p=0,046$).

Полученные результаты позволяют нам сформулировать следующие *выводы*:

1. Предназначенная для повышения психологической грамотности родителей информация, размещенная в открытом интернет-пространстве, содержит сведения, искажающие естественную логику психического развития ребенка, специфику детско-родительских отношений и средства воспитания.

2. Современное поколение молодых родителей все больше ориентируется на интер-

нет-ресурсы в поисках источников повышения своей родительской компетенции.

3. Родительская позиция поколения молодых родителей на фоне большего знакомства с возрастными особенностями ребенка обнаруживает тенденцию к снижению психологической грамотности по сравнению с поколениями 70-х и 80-х годов.

Результаты исследования свидетельствуют о неблагоприятных тенденциях относительно состояния психологической грамотности родителей. Можно приветствовать те шаги, которые предпринимает профессиональное сообщество в направлении разработки психолого-педагогических программ повышения психологической грамотности, создания образовательных ресурсов, составляющих конкуренцию бесконтрольно размещаемым материалам [60]. Кроме того, полученные в исследовании данные ставят вопрос о необходимости экспертизы размещенного в интернет-пространстве содержания рекомендаций относительно воспитания ребенка.

Литература

1. Авдеева Н.Н., Егорова М.А., Кочетова Ю.А. Психологическое просвещение как воспитательный ресурс современной системы образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 73—93. DOI:10.17759/psyedu.2021130405
2. Авдеева Н.Н., Кочетова Ю.А. Влияние стили детско-родительских отношений на возникновение страхов у детей // Психологическая наука и образование. 2008. Том 13. № 4. С. 35—47.
3. Азимова Э.Х. Основы формирования психологически грамотной и психологически здоровой личности // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 52. С. 7—20.
4. Акимова И.А. СМИ как фактор формирования идентичности личности в обществе // Журнал «Сервис Plus». 2009. № 1. С. 10—14.
5. Андреева А.Д., Данилова Е.Е. Преподавание психологической грамотности учащихся // Теоретическая и экспериментальная психология. 2010. Т. 3. № 2. С. 16—29.
6. Андреева А.Д. Особенности субъективного образа детства у родителей учащихся первых и пятых классов школ разного типа // Теоретическая и экспериментальная психология. 2018. Том 11. № 3. С. 6—20.

7. Андреева А.Д. Транзитивность образовательной среды современной российской школы как психолого-педагогическая проблема // Научный диалог. 2018. № 4. С. 292—306. DOI:10.24224/2227-1295-2018-4-292-306
8. Андреева А.Д. Школьная жизнь современного ребенка: психологические проблемы и трудности [Электронный ресурс] // Вестник Мининского университета. 2017. № 3.
9. Андреев В.Ю., Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Школьная дезадаптация в форме систематических пропусков занятий: факторы риска и психосоциальная реабилитация // Дефектология. 2009. № 5. С. 39—47.
10. Афанасьева А.Н. Исторический процесс и смена поколений. Преемственность поколений как социологическая проблема. М.: Мысль, 2003. С. 20—24.
11. Белинская А.Б. Функциональная грамотность родителей как фактор семейного воспитания // Педагогика, психология, общество—2017: сборник статей международной научной конференции. Россия, Москва, 3 сессия—20 сентября 2017 г. М.: РусАльянс Сова, 2017. С. 7.
12. Богомолова Н.Н. Социальная психология массовой коммуникации. М.: Аспект-Пресс, 2008. 191 с.
13. Бориснев С.В. Социология коммуникации. М.: Юнити-Дана, 2003. 269 с.

14. Бусыгина А.Л. Психологическая компетентность (грамотность) студентов педагогических вузов как основа психологического здоровья будущего педагога // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014. № 2(22). С. 24—28.
15. Быкова Е.А., Истомина С.В., Самылова О.А. Особенности родительской компетентности современной российской семьи // Перспективы науки и образования. 2020. № 4(46). С. 111—125. DOI:10.32744/pse.2020.4.7
16. Винникотт Д.В. Ребенок, семья и внешний мир [пер. с англ. О. Шилова]. СПб.: Питер, 2019. 272 с.
17. Воровщиков С.Г., Шклярова О.А. Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации: Шамоовские педагогические чтения // Горизонты и риски развития образования в условиях системных изменений и цифровизации. 2020. С. 4—13.
18. Выготский Л.С. Проблема развития в структурной психологии. Критическое исследование // Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика, 1982. С. 238—290.
19. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 2. Мышление и речь. М.: Педагогика, 1982а. С. 5—361.
20. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
21. Выготский Л.С. Записные книжки. Избранное / Под общ. ред. Е. Завершиной и Р. ван дер Веера. М.: Канон+, 2017. 608 с.
22. Гавриш Е.М. Правовая функциональная грамотность и правовая культура учащейся молодежи: корреляционный аспект // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. 2010. № 5. С. 189—191.
23. Гетман А.В., Керша Ю.Д., Косарецкий С.Г. Мотивация учащихся к изучению естественных наук: межстрановой анализ взаимосвязи с уровнем естественно-научной грамотности // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 77—87. DOI:10.17759/pse.2020250607
24. Горбачева В.И. Родительская компетенция как социальная проблема // Вестник РГГУ. 2009. № 2. С. 276—283.
25. Зарецкий В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психологической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. Том 21. № 2. С. 8—37.
26. Зарецкий В.К. Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 149—188. DOI:10.17759/chp.2016120309
27. Зарецкий В.К., Николаевская И.А. Метод ситуационно-векторного анализа когнитивно-личностного развития учащихся в процессе преодоления учебных трудностей // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 35—48. DOI:10.17759/chp.2020160104
28. Зарецкий В.К., Агеева А.А. Проблема эффективности родительской помощи детям в ситуациях учебных трудностей с позиций рефлексивно-деятельностного подхода и когнитивно-бихевиоральной терапии // Консультативная психология и психотерапия. 2021. Том 29. № 3. С. 159—179. DOI:10.17759/crp.2021290310
29. Зарецкий В.К., Смирнова Н.С., Зарецкий Ю.В., Евлашкина Н.М., Холмогорова А.Б. Три главные проблемы подростка с девиантным поведением. М.: Форум, 2011. 216 с.
30. Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 110—128.
31. Захарова Е.И. Психология освоения родительства: науч. моногр. М.: ИИУ МГОУ, 2014. 258 с.
32. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. М.: Гардарики, 2005. 320 с.
33. Карабущенко Н.Б., Сунгуровой Н.Л. Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире: сборник трудов участников V межвузовской научно-практической конференции // V Межвузовская научно-практическая конференция «Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном мире» (г. Москва, РУДН, 9 апреля 2020 г.). М.: Российский университет дружбы народов, 2020.
34. Карпова М.К. Роль СМИ в трансформации социокультурных ценностей современной молодежи [Электронный ресурс] / М.К. Карпова, В.И. Евдокимов // Электронный научный журнал «Наука. Общество. Государство». 2019. Т. 7. № 2. URL: <http://esj.pnzgu.ru>
35. Клименкова Е.Н. Развитие способности к эмпатии в подростковом и юношеском возрастах: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. 2019. 27 с.
36. Климов Е.А. О профессиональной культуре психолога и психологической грамотности социальной среды // Введение в психологию труда. М., 1998.
37. Коваленко Т.В. Родительская компетентность как фактор современного содержания образования // Современные исследования социальных проблем. Электронный журнал. 2015. № 4. С. 102—113.

38. Кочетова Ю.А. Страхи современных дошкольников и их связь с особенностями детско-родительских отношений // Психологическая наука и образование. 2012. Том 17. № 3. С. 77—87.
39. Манске К. Учение как открытие / пер. с нем. М.: Смысл, 2014. 263 с.
40. Марголис А.А. Новая научная грамотность: проблемы и трудности формирования // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 6. С. 5—24. DOI:10.17759/pse.2021260601
41. Марцинковская Т.Д. Информационное пространство транзитивного общества: проблемы и перспективы развития // Консультативная психология и психотерапия. 2019. Том 27. № 3. С. 77—96.
42. Милёхин А.В. Психологическая грамотность как психолого-педагогическое условие социализации старшеклассников [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование psyedu.ru. 2012. Том 4. № 2.
43. Образовательная система «Школа 2100». Педагогика здравого смысла / под ред. А.А. Леонтьева. М.: Баласс, 2003.
44. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства: учеб. пособие / Р.В. Овчарова. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2003. 319 с.
45. Польшенко О.В. Психологическое просвещение как ресурс повышения уровня психологической грамотности молодых людей // Вестник науки и образования. 2019. № 13—2(67). С. 41—45.
46. Посакалова Т.А. История развития театральных практик в образовании: зарубежный и отечественный опыт [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2021. Том 10. № 2. С. 96—104. DOI:10.17759/jmfr.2021100210
47. Прихожан А.М. Психологическая грамотность младших школьников как условие освоения универсальных учебных действий // Вестник Мининского университета. 2015. № 1(9). С. 20.
48. Психология общения. Энциклопедический словарь / Под общей ред. А.А. Бодалева. М.: Когито-Центр, 2011.
49. Рубцова О.В., Посакалова Т.А. Театральная деятельность как средство развития и обучения в подростковом возрасте: результаты эмпирического исследования // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 6. С. 144—156. DOI:10.17759/pse.2020250612
50. Рубцова О.В., Посакалова Т.А., Соловьева А.Г. Театр как деятельностная технология воспитания и формирования личностных образовательных результатов // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 1. С. 52—64. DOI:10.17759/pse.2022270105
51. Сиврикова Н.В. Проблемы изучения поколений в психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Т. 11. № 2. С. 100—107.
52. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И. «Цифровой разрыв» и межпоколенческие отношения детей и родителей // Психологический журнал. 2016. Т. 37. № 5. С. 44—54.
53. Сорокоумова Е.А., Мамонова Е.Б., Суворова О.В., Сорокоумова С.Н. Особенности родительских установок молодых матерей с разным опытом родительства // Педагогика и психология образования. 2019. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-roditelskih-ustanovok-molodyh-materey-s-raznym-opytom-roditelstva> (дата обращения: 23.10.2022).
54. Спиваковская А.С. Как быть родителями (О психологии родительской любви). М.: Педагогика, 1986. 160 с.
55. Старостина Ю.А. Феномен форсирования развития дошкольников в современной российской семье: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 2017. 27 с.
56. Тулисова В.А. Трансформация средств массовой коммуникации: от традиционных средств массовой информации к New Media // Вопросы теории и практики журналистики. 2017. Т. 6. № 2. С. 228—244.
57. Фролова П.И. К вопросу об историческом развитии понятия «функциональная грамотность» в педагогической теории и практике // Наука о человеке: гуманитарные исследования. 2016. № 1(23). С. 179—185.
58. Холмогорова А.Б., Зарецкий В.К., Клименкова Е.Н., Воложанина Н.С. Модификация методики «Стратегии утешения» Ф.Е. Василюка и Е.В. Шерягиной // Культурно-историческая психология. 2019. Том 15. № 1. С. 79—92. DOI:10.17759/chp.2019150109
59. Шнейдер Л.Б. Семья: оглядываясь вперед. СПб.: Питер, 2013. 368 с.
60. Щербакова С.Н. Формирование психолого-педагогической культуры родителей: автореф. дисс. ... канд. пед. наук. М.: Моск. пед. гос. ун-т., 1998. 18 с.
61. Щербакова Т.Н. Грамотность психологическая / Под общей ред. А.А. Бодалева // Психология общения. Энциклопедический словарь. М.: Когито-Центр, 2011. С. 163.
62. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. 4-е издание. СПб.: Питер, 2008. 672 с.
63. Edubirdie. Drama In Education and Education Psychology (2021, September 01). URL: <https://edubirdie.com/examples/drama-in-education-and-education-psychology/>
64. Morris S., Norris K., Cranney J. Psychological Literacy. Oxford Bibliographies, 2021. DOI:10.1093/OBO/978

Информация об авторах

Авдеева Наталья Николаевна, кандидат психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обухова, факультет психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8430-8181>, e-mail: avdeevann@mgppu.ru

Шведовская Анна Александровна, кандидат психологических наук, начальник Управления информационными и издательскими проектами, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обухова, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3154-4601>, e-mail: anna.shvedovskaya@mgppu.ru

Андреева Алла Дамировна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующий лабораторией научных основ детской практической психологии, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования» (ФГБНУ «ПИ РАО»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1253-8903>, e-mail: alladamirovna@yandex.ru

Бурлакова Ирина Анатольевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, заведующий кафедрой дошкольной педагогики и психологии, факультет психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: burlakovaia@mgppu.ru

Ениколопов Сергей Николаевич, кандидат психологических наук, доцент, заведующий отделом клинической психологии, ФГБНУ «Научный центр психического здоровья» (ФГБНУ НЦПЗ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

Зарецкий Виктор Кириллович, кандидат психологических наук, профессор кафедры индивидуальной и групповой психотерапии факультета консультативной и клинической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zaretskiyvk@mgppu.ru

Захарова Елена Игоревна, доктор психологических наук, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (ФГБОУ ВО «МГУ имени М.В. Ломоносова»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0879-5613>, e-mail: e-i-z@yandex.ru

Кочетова Юлия Андреевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обухова факультета психологии образования, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9853-569X>, e-mail: kochetovayua@mgppu.ru

Посакалова Татьяна Анатольевна, младший научный сотрудник Центра междисциплинарных исследований современного детства, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: posakalovata@mgppu.ru

Information about the authors

Natalia N. Avdeeva, PhD in Psychology, Professor, Chair of Developmental Psychology named after prof. L.F. Obukhova, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8430-8181>, e-mail: avdeevann@mgppu.ru

Anna A. Shvedovskaya, PhD in Psychology, Head of Department of Information & Publishing Projects, Associate Professor, Chair of Developmental Psychology named after prof. L.F. Obukhova, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3154-4601>, e-mail: anna.shvedovskaya@mgppu.ru

Alla D. Andreeva, PhD in Psychology, Senior Researcher, Head of the Laboratory of the Scientific Foundations of Applied Child Psychology, Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1253-8903>, e-mail: alladamirovna@yandex.ru

Irina A. Burlakova, PhD in Psychology, Senior Researcher, Head, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: burlakovaia@mgppu.ru

Sergey N. Enikolopov, PhD in Psychology, Associate Professor, Head of Department of Clinical Psychology, Mental Health Research Centre, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7899-424X>, e-mail: enikolopov@mail.ru

Victor K. Zaretskii, PhD in Psychology, Professor, Chair of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology and Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

Elena I. Zakharova, Doctor in Psychology, Associate Professor, Department of Developmental Psychology, Faculty of Psychology, Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0879-5613>, e-mail: e-i-z@yandex.ru

Yulia A. Kochetova, PhD in Psychology, Associate Professor, Chair of Developmental Psychology, Department of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9853-569X>, e-mail: kochetovayua@mgppu.ru

Tatiana A. Poskagalova, research associate, Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4932-0921>, e-mail: poskagalovata@mgppu.ru

Получена 15.11.2023

Принята в печать 29.02.2024

Received 15.11.2023

Accepted 29.02.2024