СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ

ВЕСТНИК

практической психологии образования

2019. № 3 (3)

Тема выпуска:
Итоги Международной научно-практической конференции
«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

THE ONLINE JOURNAL

BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2019, no. 3 (3)

Issue topic:
Results of the International Scientific and Practical Conference
«Psychology of Education: Best Practices of Working with Children»

СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ

ВЕСТНИК

практической психологии образования

2019. № 3 (3)

Тема выпуска:
Итоги Международной научно-практической конференции
«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

THE ONLINE JOURNAL

BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2019, no. 3 (3)

Issue topic:
Results of the International Scientific and Practical Conference
«Psychology of Education: Best Practices of Working with Children»

Московский государственный психолого-педагогический университет

Федерация психологов образования России

ISSN: 2658-3100 (online)

Сетевое издание
«Вестник практической психологии образования»
№ 3 (3) / 2019 г.

Издание подготовлено в рамках проекта
«Международная научно-практическая конференция
«Психология образования: лучшие практики работы с детством»
при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований,
проект №19-013-20198.

Соучредители:
Федеральное государственное бюджетное оброазовательное учреждение высшего образования
«Московский государственный психолого-педагогический университет»
Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России»

Редакционный совет:
Рубцов Виталий Владимирович
Алехина Светлана Владимировна
Асмолов Александр Григорьевич
Андрущенко Татьяна Юрьевна
Волкова Елена Николаевна
Дозорцева Елена Георгиевна
Дубровина Ирина Владимировна
Журавлев Анатолий Лактионович
Забродин Юрий Михайлович
Зинченко Юрий Петрович
Клюева Татьяна Николаевна
Куприянова Татьяна Викторовна
Марголис Аркадий Аронович
Метелькова Елена Ивановна
Минюрова Светлана Алигарьевна
Олтаржевская Любовь Евгеньевна
Романова Евгения Сергеевна
Семья Галина Владимировна
Удина Татьяна Николаевна
Чаусова Лариса Казимировна
Шадриков Владимир Дмитриевич
Ямбург Евгений Александрович

Редколлегия:
Забродин Юрий Михайлович (главный редактор)
Алехина Светлана Владимировна (зам. гл. редактора)
Андрущенко Татьяна Юрьевна
Бурлакова Ирина Анатольевна
Вихристюк Олеся Валентиновна
Драганова Оксана Александровна
Егорова Марина Алексеевна
Егоренко Татьяна Анатольевна
Захарова Анастасия Владимировна
Каганер Анна Григорьевна
Крестникова Диана Георгиевна
Леонова Олеся Игоревна (ответственный секретарь)
Пятаков Евгений Олегович
Сафронова Мария Александровна
Умняшова Ирина Борисовна
Шведовская Анна Александровна
Шалагинова Ксения Сергеевна
Шульга Татьяна Ивановна

Адрес редакции: 127051, г. Москва, ул. Сретенка, 29
Тел.: (495) 632-99-70
E-mail: vestnik-psy@mgppu.ru
Сайт: psyjournals.ru и **www.rospsy.ru**

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.
Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:
серия ЭЛ №ФС77-73461 от 10 августа 2018 года.

Содержание

сетевого журнала
«Вестник практической психологии образования» № 3 (3) / 2019.
Тема выпуска: Итоги Международной научно-практической конференции
«Психология образования: лучшие практики работы с детством»

От редакции 7

События

Приветствия в адрес участников XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Приветствие Вице-премьера Российской Федерации 8

Приветствие Министра просвещения Российской Федерации 9

Приветствие заместителя Министра науки и высшего образования Российской Федерации ... 10

Приветствие заместителя Министра труда и социальной защиты Российской Федерации 11

Стенограмма пленарного заседания XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством» 12

Резолюция XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством» 40

Пост-релиз Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде – 2019 46

Рубрика I.
Научно-методическое сопровождение профилактики социальных рисков в системе общего образования

Волкова Е.Н.
Подростковый буллинг: направления профилактической работы и организация помощи 50

Васягина Н.Н., Мазурчук Е.О.
Эффективные практики актуализации субъектности матери в период восстановления родительских прав 58

Удалов А.Н.
Профилактика агрессивного поведения подростков посредством психологического тренинга 68

Халикова Л.Р.
Проблема буллинга в образовательных организациях глазами детей и педагогов 74

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

Пырьев Е.А.
Мотивационная функция эмоций: экспериментальный подход к изучению (продолжение) 83

Умняшова И.Б.
Анализ подходов к оценке психологического благополучия школьников 94

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Кузнецова А.А., Хромченкова И.Л.
Межпредметная интеграция — как инструмент развития
языковой и коммуникативной компетенции учащихся 106

Рубрика III.
Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды

Пучкина Ю.А., Тимофеева А.И.
Объединение ресурсов системы образования и гражданского общества
при выстраивании модели профилактической работы с детьми «группы риска» 112

Свободина Ю.В., Христофорова Е.В.
Формирование профессионально-личностной идентичности
педагогов дополнительного образования 123

Форсеева И.В.
Изотерапия и художественно-творческая абилитация детей дошкольного возраста
с расстройством аутистического спектра 131

О журнале 139

Для авторов 140

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Content

the online journal "Bulletin of Practical Psychology of Education", 2019, no. 3 (3). Issue topic: Results of the International Scientific and Practical Conference "Psychology of Education: Best Practices of Working with Children"

From the editor 7

Events

Greetings to the Participants of the XV International Scientific and Practical Conference "Psychology of Education: Best Practices of Working with Children"

Greeting of the Deputy Prime Minister of the Russian Federation 8

Greeting from The Minister of Education of the Russian Federation 9

Greeting from the Deputy Minister of Science and Higher Education of the Russian Federation 10

Greeting of the Deputy Minister of Labor and Social Protection of the Russian Federation 11

Transcript of the Plenary Session of the XV International Scientific and Practical Conference "Psychology of Education: Best Practices of Working with Children" 12

Resolution of the XV International Scientific and Practical Conference "Psychology of Education: Best Practices of Working with Children" 40

Post-release of the all-Russian Competition for the Best Psychological and Pedagogical Programs and Technologies in the Educational Environment – 2019 46

Section I.
Scientific and methodological support for the prevention of social risks in the general education system

Volkova E.N.
Teenage Bullying: Directions for Helping and Preventative Work 50

Vasyagina N.N., Mazurchuk E.O.
Effective Practices of Updating the Subjectivity of the Mother during the Restoration of Parental Rights 58

Udalov A.N.
Prevention of Aggressive Behavior of Adolescents through Psychological Training 68

Khalikova L.R.
The Problem of Bullying in Educational Organizations through the Look of Children and Teachers 74

Section II.
Scientific validity of the practices of psychological and pedagogical work with childhood implemented in the education system

Pyr'ev E.A.
Motivational Function of Emotions: Experimental Approach to Study (continued) 83

Umnyashova I.B.
Analysis of Approaches to the Assessment of Psychological Well-Being of Students 94

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Kuznetsova A.A., Khromchenkova I.L.
Intersubject Integration — as a Tool for the Development
of Linguistic and Communicative Competence of Students 106

Section III.
Axiological and personality-oriented basis for cooperation and interaction of subjects of the educational environment

Puchkina Yu.A., Timofeeva A.I.
Combining the Resources of the Education System and Civil Society
in Building a Model of Preventive Work with Children at "Risk Group" 112

Svobodina Yu.V., Khristoforova E.V.
Formation of Professional and Personal Identity of Additional Education Teachers 123

Forseeva I.V.
Isotherapy and Artistic and Creative Habilitation
of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders 131

About the journal 139

For authors 140

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

От редакции

Специализированный выпуск сетевого журнала «Вестник практической психологии образования» подготовлен по итогам XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством», проведенной ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» совместно с Общероссийской общественной организацией «Федерация психологов образования России» при поддержке и участии Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, Министерства просвещения Российской Федерации, Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации, Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, Благотворительного фонда Елены и Геннадия Тимченко, Агентства стратегических инициатив, Комиссии Общественной палаты Российской Федерации по поддержке семьи, материнства и детства, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», Рабочей группы «Ребенок и его право на семью» при Координационном совете при Правительстве РФ по реализации в России плана мероприятий Десятилетия детства на 2018–2020 гг., секции «Образование в интересах детей» Совета при Правительстве Российской Федерации по попечительству в социальной сфере.

В рамках Международной конференции обсуждались научно-практические разработки в области психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса с научно обоснованной эффективностью, опыт проведения фундаментальных и прикладных исследований, основанных на деятельностном и культурно-историческом подходах, способствующих решению актуальных проблем психологического сопровождения учебной деятельности и минимизации социальных рисков современного детства. Конференция стимулировала обсуждение особенностей влияния социальной среды на личность обучающихся с опорой на научные идеи Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, а также распространение результатов фундаментальных и прикладных исследовательских проектов, проводимых в разных частях мира, с целью совершенствования психолого-педагогических условий реализации образовательного процесса.

Программа симпозиумов и круглых столов включала презентацию социальных, психолого-педагогических практик в сфере детства, прошедших верификацию и рекомендуемых к расширенной апробации, а также научные доклады и открытые дискуссии по проблемам выявления и оценки лучших практик работы с детством в социальной сфере с научно обоснованной эффективностью.

Экспертная оценка региональных практик на основе положений деятельностного и культурно-исторического подходов, а также требований основополагающих документов государственной политики в сфере образования, учета передового регионального и международного опыта, позволила выявить лучшие технологии психолого-педагогического сопровождения образования.

Профессиональное обсуждение в научно-педагогическом сообществе лучших практик работы с детством направлено на развитие научной обоснованности реализуемых в системе образования практик психолого-педагогической работы с детством, научно-методического сопровождения профилактики социальных рисков в системе общего образования, а также теоретических и прикладных аспектов аксиологической и личностно-ориентированной основы сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды.

Публикация научных результатов мероприятия направлена на усовершенствование критериального аппарата выявления и оценки практик психолого-педагогической работы в сфере детства с научно обоснованной эффективностью в решении таких задач, как: реализация права ребенка на семью; минимизация рисков социальной и образовательной инклюзии детей с ОВЗ и инвалидностью в общем образовании; профилактика суицидального и виктимного поведения несовершеннолетних в системе образования; поддержка и развитие детей, проявивших выдающиеся способности; профилактика агрессивного, делинквентного, криминального поведения; усовершенствование моделей профессиональной подготовки специалистов и повышение эффективности работы с детьми в условиях общего образования с позиций компетентностного и системно-деятельностного подхода; развитие межведомственного взаимодействия в повышении эффективности защиты детства от рисков и вызовов современной социальной среды.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования»
2019. № 3 (3). С. 8–11
ISSN: 2658-3100 (online)

The online journal «Bulletin of Practical Psychology of Education»
2019, no. 3 (3), pp. 8–11
ISSN: 2658-3100 (online)

События
Приветствия в адрес участников XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Участникам XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Уважаемые коллеги!

Приветствую вас на XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством»!

Сфера образовательных и социальных услуг для детей и их семей сегодня насыщена большим количеством как традиционных, так и инновационных практик, но, к сожалению, система определения результативности и целесообразности их применения в настоящее время развита слабо. Наука и практика во многих сферах детства существуют раздельно.

Планом основных мероприятий, реализуемых в рамках Десятилетия детства, предусмотрено создание Реестра лучших практик работы с детством на основе выработанных единых критериев оценки. Важным условием при формировании такого реестра должен стать доказательный подход, который позволит независимым образом оценить эффективность реализации программ, услуг и технологий.

Сегодняшняя конференция является знаковой. Перед вами поставлена непростая задача — выявить и оценить российские и международные социальные и образовательные практики, межведомственные модели работы в сфере детства, которые гарантированно приведут к запланированному результату. Это позволит обеспечить в самом ближайшем будущем их тиражирование на всей территории нашей страны.

Уверена, что совместными усилиями нам удастся создать все условия для повышения качества жизни детей и их родителей. Желаю вам плодотворной работы, успехов и всего наилучшего!

Заместитель
Председателя Правительства
Российской Федерации *Т. Голикова*

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования»
2019. № 3 (3). С. 8–11
ISSN: 2658-3100 (online)

The online journal «Bulletin of Practical Psychology of Education»
2019, no. 3 (3), pp. 8–11
ISSN: 2658-3100 (online)

Организаторам и участникам XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Уважаемые коллеги!

От имени Министерства просвещения Российской Федерации приветствую организаторов и участников XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством».

Все чаще, говоря о детстве, мы отмечаем, что это не только пора беззаботности и радостных открытий, но и период, когда ребенок наиболее уязвим. От того, как старшее поколение будет отвечать на актуальные проблемы развития детей, зависит наше будущее, общественное развитие, формирование культуры безопасного и ответственного поведения каждого.

Особое место в системе образования занимает педагог-психолог, который обеспечивает психологическую безопасность детей и подростков, предотвращает внештатные ситуации, нейтрализует воздействие на ребенка различных негативных факторов.

Важно, что направления конференции затрагивают разные аспекты проблематики современного детства. Задан вектор на межведомственный и междисциплинарный подходы, формирование профессиональных компетенций педагогических работников, роль психолого-педагогического сопровождения в сфере образования.

Желаю плодотворной творческой работы и продуктивного профессионального взаимодействия в решении актуальных задач поддержки детства!

Министр *О.Ю. Васильева*

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Приветствия в адрес участников
XV Международной научно-практической конференции
«Психология образования:
лучшие практики работы с детством»
Вестник практической психологии образования
2019. № 3 (3). С. 8–11

Greetings to the Participants
of the XV International Scientific and Practical Conference
«Psychology of Education:
Best Practices of Working with Children»
Bulletin of Practical Psychology of Education
2019, no. 3 (3), pp. 8–11

Участникам и организаторам Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Уважаемые коллеги!

От имени Министерства науки и высшего образования Российской Федерации и себя лично приветствую участников и организаторов Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством».

Сегодня здесь присутствуют специалисты в области детства, российские и зарубежные ученые, эксперты, члены общественных организаций, представители органов государственной власти, образовательных организаций и организаций социальной сферы.

Мир детства стремительно меняется. Информационная насыщенность, динамичность, появление новых технологий меняют специфику социальной ситуации развития современных детей и ставят перед нами стратегическую задачу повышения эффективности защиты детства.

Особая роль в разработке решений в ответ на новые проблемы мира детей принадлежит научным и образовательным организациям, общественно-профессиональным объединениям, которые обеспечивают подготовку и содействуют развитию профессионализма специалистов, деятельность которых направлена на обучение, воспитание, развитие и успешную социализацию детей, поддержку социально уязвимых категорий детей и детства в целом.

С учетом этого нашими постоянными целями должны оставаться совершенствование и поддержка высокого уровня профессионального образования таких специалистов, повышение их интереса к своему профессиональному росту, улучшению качества образования в области защиты прав и интересов детей.

Уверена в том, что конференция будет способствовать распространению наиболее успешных социальных практик, выявленных в ходе реализации мероприятий Десятилетия детства, а также повышению качества работы с детьми.

Желаю всем участникам успешной и плодотворной работы, реализации творческих идей и продуктивного сотрудничества!

М.А. Боровская

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Приветствия в адрес участников
XV Международной научно-практической конференции
«Психология образования:
лучшие практики работы с детством»
Вестник практической психологии образования
2019. № 3 (3). С. 8–11

Greetings to the Participants
of the XV International Scientific and Practical Conference
«Psychology of Education:
Best Practices of Working with Children»
Bulletin of Practical Psychology of Education
2019, no. 3 (3), pp. 8–11

Организаторам, участникам и гостям XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Уважаемые участники конференции!

От имени Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации и от себя лично приветствую организаторов, участников и гостей XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством»!

Столь масштабное мероприятие, собравшее в едином профессиональном обсуждении ученых и практиков для выявления современных передовых технологий социальной работы с детством, безусловно, способствует решению актуальных задач объявленного с 2018 года Десятилетия детства в Российской Федерации.

Поддержка семей, доступность качественного обучения и воспитания, культурного развития, безопасности и равных возможностей для детей — приоритеты государственной политики в сфере защиты прав детей в России, залог благополучия и стабильности страны.

Чрезвычайно важно, что конференция направлена на развитие системы качества работы с детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации, детьми-инвалидами, детьми-сиротами, детьми, находящимися в конфликте с законом.

Значимой видится организация в рамках конференции площадок для обмена международным и региональным опытом работы с детством, наиболее эффективными моделями и технологиями.

Поднимаемые сегодня к обсуждению вопросы способствуют совершенствованию реализуемых в социальной сфере практик работы с детством и востребованы для государственной социальной политики.

Желаю успехов и новых достижений в работе во благо детей.

Заместитель
Министра труда и социальной
защиты Российской Федерации *Г.Г. Лекарев*

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования»
2019. № 3 (3). С. 12–39
ISSN: 2658-3100 (online)

The online journal «Bulletin of Practical Psychology of Education»
2019, no. 3 (3), pp. 12–39
ISSN: 2658-3100 (online)

События

Стенограмма пленарного заседания XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством»

Г.В. Семья

Сегодня мы приступаем к пленарному заседанию, подведению итогов нашей XV Международной научно-практической конференции «Психология и образование: лучшие практики работы с детством». Но прежде чем мы начнем, я хочу вас поздравить с двумя праздниками. Я пойду в обратной последовательности. Хочу поздравить вас всех с Днем психолога. Я подозреваю, что у нас в зале много психологов. Поднимите руки, кто психолог или имеет отношение к психологии. Вас тут процентов 60. Замечательно! Тогда еще раз вас с вашим профессиональным праздником. Я считаю, что благодаря психологам жизнь всех остальных людей становится намного лучше. И вторая дата, которая была два дня тому назад? — мы отмечали тридцатилетие Международной конвенции о правах ребенка. Я очень рада, что мы проводим наше мероприятие на фоне таких двух больших и значимых событий.

Теперь мы с вами непосредственно приступаем к самому пленарному заседанию. Заявленный модератор и идеолог, который возглавил это движение, связанное с практиками с доказанной эффективностью, Рубцов Виталий Владимирович, присоединится к нам попозже. Он приносил свои извинения в связи с этим. Всегда бывают неотложные обстоятельства.

Мы начинаем с приветствий, которые мы получили. Вы понимаете, что очень сложно в Москве сделать так, чтобы все пришли. Многие из тех, кто говорил, что точно будут, не пришли. Поэтому мы получили в наш адрес приветствия. Я приглашаю Марголиса Аркадия Ароновича зачитать приветствие, которое мы получили от Голиковой Татьяны Алексеевны, заместителя Председателя Правительства Российской Федерации. Что для нас еще более важно, она возглавляет Координационный совет при Правительстве РФ по реализации Десятилетия детства. Мы проводим эту конференцию в том числе в связи с выполнением 129 пункта плана по реализации национальной стратегии. Пожалуйста, Аркадий Аронович.

А.А. Марголис

Добрый день уважаемые коллеги. Позвольте мне зачитать приветственный адрес, который подписан Татьяной Алексеевной Голиковой.

«Уважаемые коллеги! Приветствую вас на XV международной научно-практической конференции «Психология и образование: лучшие практики работы с детством».

Сфера образовательных и социальных услуг для детей и их семей сегодня насыщена большим количеством как традиционных, так и инновационных практик, но, к сожалению, система определения результативности и целесообразности их применения в настоящее время развита слабо. Наука и практика во многих сферах детства существуют раздельно. Планом основных мероприятий, реализуемых в рамках Десятилетия детства, предусмотрено создание Реестра лучших практик работы с детством на основе выработанных единых критериев оценки. Важным условием при формировании такого реестра должен стать доказательный подход, который позволит независимым образом оценить эффективность реализации программ, услуг и технологий.

Сегодняшняя конференция является знаковой. Перед вами поставлена непростая задача — выявить и оценить российские и международные социальные и образовательные практики, межведомственные модели работы в сфере детства, которые гарантированно приведут к запланированному результату. Это позволит обеспечить в самом ближайшем будущем их тиражирование на всей территорий нашей страны.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Уверена, что совместными усилиями нам удастся создать все условия для повышения качества жизни детей и их родителей. Желаю вам плодотворной работы, успехов и всего наилучшего. Заместитель Председателя Правительства Российской Федерации Татьяна Алексеевна Голикова».

Г.В. Семья

Теперь я предоставляю слово Алехиной Светлане Владимировне, проректору Московского государственного психолого-педагогического университета, для того чтобы представить то приветствие, которое мы получили от министра образования.

С.В. Алехина

Спасибо большое. «Организаторам и участникам XV Международной научно-практической конференции «Психология и образование: лучшие практики работы с детством». Уважаемые коллеги. От имени Министерства просвещения РФ приветствую организаторов и участников XV Международной научно-практической конференции «Психология и образование: лучшие практики работы с детством».

Все чаще, говоря о детстве, мы отмечаем, что это не только пора беззаботности и радостных открытий, но и период, когда ребенок наиболее уязвим. От того, как старшее поколение будет отвечать на актуальные проблемы развития детей, зависит наше будущее, общественное развитие, формирование культуры безопасного и ответственного поведения каждого из нас. Особое место в системе образования занимает педагог-психолог, который обеспечивает психологическую безопасность детей и подростков, предотвращает внештатные ситуации, нейтрализует воздействие на ребенка различных негативных факторов.

Важно, что направления конференции затрагивают разные аспекты проблематики современного детства. Задан вектор на межведомственный и междисциплинарный подходы, формирование профессиональных компетенций педагогических работников, роль психолого-педагогического сопровождения в сфере образования. Желаю плодотворной творческой работы и продуктивного профессионального взаимодействия в решении актуальных задач поддержки детства. Министр Ольга Юрьевна Васильева».

Г.В. Семья

Спасибо большое. А теперь от приветствий мы переходим к приветственным словам. А приветственные слова мы ждем от основных исполнителей, которые записаны в плане реализации Десятилетия детства по пункту создания реестра лучших практик, выявленных в ходе Десятилетия детства. Поэтому первое слово я предоставляю представителю Агентства стратегических инициатив Ивановой Надежде Анатольевне, заместителю руководителя департамента.

Н.А. Иванова

Здравствуйте, уважаемые коллеги. От имени Агентства стратегических инициатив я рада вас всех приветствовать сегодня в наших стенах. Для нас это тоже очень важный праздничный день, потому что вся наша работа связана, я не побоюсь этого слова, с психологической деятельностью, несмотря на разнообразные аспекты нашей работы. На самом деле, с первых дней создания Агентства, тема социальной сферы и, в наибольшей степени, сфера детства являлись главным объектом нашего внимания. Социальное направление с 2011 года уделяет очень большое внимание этим вопросам, и, наверное, вы наслышаны о наших масштабных проектах, которые реализуются во многих регионах нашей большой страны. Это такой проект, как «Наставник», который у всех на слуху. Я напомню вам такие проекты, как «Система поддержки семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья». Я подчеркиваю, называя этот проект, то, что в конкурсе, который мы провели в этом году, очень многие регионы именно эту тему представили на конкурс. Я хочу напомнить вам такой проект, как «Все вместе в будущее», в рамках которого проводилась работа в детских домах по социализации выпускников. Скажу об эффективности этого проекта. Об этом много говорили и вчера, и сегодня мы будем говорить об эффективности, о качестве социальных услуг. Что такое эффективность? Из 98 выпускников детских домов, которые были в проекте, 98,8% детей успешно получили профессии, женились и растят детей. Это показатель эффективности безусловно. Она измеряется годами. Я недавно листала работу фондов. Посмотрела работу фонда «Дети наши». Он на протяжении всех лет своей работы ведет исследования, наблюдения и фиксирование своих результатов. И это является доказательной практикой. Безусловно, те результаты, которые получены таким образом, не вызывают сомнений. Сегодня

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

вопрос качества социальных услуг, наверное, один из самых главных наших вопросов. Мы много в эти дни говорили на эту тему, поэтому я не буду углубляться. Я надеюсь, что сегодня вы подведете итоги трехдневной работы. И мне хочется надеяться, что каждый из вас сегодня нашел ответы на свои вопросы и уедет в свой регион не с пустыми руками. Еще раз вам большое спасибо за то, что вы продержались три дня, что вы сегодня с вами и что мы вместе с вами успешно будем подводить итоги. Спасибо большое.

Г.В. Семья

Спасибо, Надежда Анатольевна. Поднимите руки, кто сотрудничал с Агентством стратегических инициатив. Достаточно много рук. У вас у всех достаточно большая перспектива. Надежду Анатольевну все увидели. Теперь будут ее идентифицировать. Теперь я предоставляю слово Гордеевой Марине Владимировне, председателю правления Фонда поддержки детей, находящихся в сложной жизненной ситуации, члену координационного совета при Правительстве РФ по проведению в Российской Федерации Десятилетия детства. Хочется спросить вначале тех, кто сотрудничал с фондом, поднимите руки. Да, рук много.

М.В. Гордеева

Спасибо большое, Галина Владимировна. Уважаемые участники конференции, организаторы конференции. Конечно, конференция проходит в рамках плана основных мероприятий Десятилетия детства. Лучшие практики работы с детьми и семьями с детьми, безусловно, тот механизм, который и должен работать на решение поставленных задач. Фонд участвует в реализации мероприятий Десятилетия детства, а также в реализации национального проекта «Демография», задачи которых во многом пересекаются, что вполне понятно. Все это определяет основные направления нашей с вами программной деятельности. Так, цель снижения бедности в два раза всего населения направлена, прежде всего, на снижение бедности семей с детьми. Мы же с вами знаем, что 80% всех бедных — именно эта категория населения. Другая цель — повышение рождаемости. Она недостижима без создания условий, которые бы способствовали жизнедеятельности семьи, создания благоприятных условий для семьи и оказания разнообразного набора услуг.

Если говорить о цели увеличения продолжительности жизни, то без сохранения детских жизней этих целей тоже не достичь. Поэтому темы, и большие, и малые, пересекаются. Такие конференции дают нам возможность увидеть свою конкретную нацеленную работу в контексте больших задач, которые решаются сегодня в стране. Ну а психологическая составляющая присутствует практически во всех моментах, касающихся взаимоотношений с темами семей и детей. Фонд в данном случае является агрегатором и выявителем практик в территории и способствует своими механизмами созданию условия для распространения этих практик. Среди наиболее актуальных за последнее время я бы вспомнила тему работы с замещающими семьями. Здесь присутствует включение психологического компонента на всех этапах подготовки и сопровождения. Социальное сопровождение семей обусловлено, как правило, кризисной ситуацией, которая может завершиться разрушением семьи и потерей ребенка для семьи. Здесь не будет преувеличением сказать, что данная технология реально влияет на качество жизни семей и качество жизни сирот. Не менее важна работа с женщинами, имеющими намерение отказаться от новорожденных. Тут без комментариев. Помощь семьям, воспитывающим детей-инвалидов. Здесь и работа с самими семьями, и работа с адаптацией, реабилитацией и абилитацией самих детей-инвалидов. Служба ранней помощи в создании системы работы с детьми от рождения до трех лет сегодня задача всех регионов, и она, так или иначе, продвигается. Сопровождение самостоятельного проживания детей с инвалидностью подразумевает взаимодействие специалистов разных направлений и психологов, безусловно. Сейчас все это очень востребовано, и мы в этом участвуем.

Темы развития ухода за детьми-инвалидами, альтернативные формы коммуникации или же развивающий уход за детьми — темы понятные, но не слишком внедренные. И во многих домах-интернатах системы социальной защиты населения эта работа начинает последовательно из года в год увеличиваться. Медиация для семей и детей в конфликте с законом — это и направление работы, и конкретная методика.

Еще важное направление — направление оказания помощи детям, подвергшимся жестокому обращению. Здесь работа с жертвой должна выстраиваться системным образом, что не достроено. Насильник имеет свою «минуты славы» в виде судебного процесса, а помощь жертве требует

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

более внимательного отношения. И с насильником тоже должна проводиться социальная реабилитация для снятия агрессии. Это тоже тема, которой мы все с вами занимаемся. Хочу сказать, что без участия психолога нельзя обойтись в любой кризисной ситуации, касающейся семей и детей. Фонд активно использует свои механизмы по отбору, поддержке и продвижению этих практик сегодня, причем на всех этапах: на этапе отбора конкурсного отбора проводится работа по выявлению лучших практик. Это деятельность ресурсных центров, которых сегодня существует 30 в 22 субъектах Российской Федерации, и они заточены на 17 тематических направлений. Мы полагаем продолжать работу дальше, привлекая ваши ресурсы для решения общих задач. Хочу сказать, что только в прошлом году на данных площадках прошли обучение эффективным практикам и новым технологиям более 1000 специалистов с 38 территорий. То есть идет процесс взаимного обмена практиками и знаниями. В практику вошли семинары и стажировки для муниципальных образований, что крайне важно. На уровне муниципалитета, где непосредственно живут семьи с детьми, своя специфика. Требуется особое внимание и выстраивание моделей взаимодействия специалистов, работа команд межведомственных. Все это нами поддерживается, и в этом году мы провели такие семинары, региональные и всероссийские, на базе городов Бронницы, Сызрань, Уфа. Есть и другие площадки, о которых вы тоже знаете. Выставка-форум состоялась в этом году в Калужской области. В числе партнеров были некоммерческие организации, не только как объекты поддержки, а как объекты выявления позитивных практик, их доведения до технологий и передачи заинтересованным специалистам. Причем в данном случае на грантовой основе идет поддержка новых практик и их распространение. Но это обязательно при условии, что некоммерческая организация — автор этой практики является такой ресурсной организацией для данного продвижения. Мы с большим интересом смотрим на программу Агентства стратегических инициатив по выявлению лучших практик на конкурсной основе. Сегодня было доложено, что первый такой конкурс состоялся. Это тоже интересный механизм взаимодействия. В данном случае мы, конечно, всеми своими ресурсами готовы участвовать в продвижении тех результатов, которые Агентство стратегических инициатив посчитает перспективными и значимыми. Эти площадки наши не первые и не последние, и отрадно видеть, что количество участников прибавляется, а предметность разговора наполняется интересным содержанием. Полагаю, что это залог наших совместных успехов на перспективу. Спасибо.

Г.В. Семья

Спасибо большое, Марина Владимировна. Фонд действительно делает очень большую работу. Мне очень нравится один из заголовков, который был в аналитическом обзоре, — «От социальных практик к системным изменениям на уровне региона». А теперь я с большим удовольствием предоставляю слово представителю другого фонда. Это фонд Елены и Геннадия Тимченко. Слово предоставляется Франк Ксении Геннадьевне, которая является председателем совета благотворительного фонда. Помимо этого, она член Координационного совета при Президенте Российской Федерации по реализации Десятилетия детства. Это Координационный совет, который призван контролировать реализацию Десятилетия детства. Координационный совет при Правительстве реализует ее, а Координационный совет при Президенте контролирует. Я думаю, что много слов не надо говорить, чтобы представить фонд Тимченко, потому что достаточно много программ реализуется в России. Только благодаря этому фонду мы начали внедрять доказательный подход при описании социальных практик. Этот фонд уже в течение двух лет сам отбирает практики только на основании доказательного подхода. И еще одно очень важное направление, которое реализует фонд, — поддержка реализации права ребенка быть услышанным. Вот такое небольшое представление фонда. Слово Ксении Геннадьевне.

К.Г. Франк

Спасибо большое. Я немножко переживаю, что я вас всех не вижу, но я надеюсь, что вы меня слышите. Раз у меня есть такая возможность, я бы хотела сказать пару слов о том, в чем я абсолютно уверена. Я абсолютно уверена, что любая социальная программа: социальная, некоммерческая, реализуемая компанией, — должна ставить в центр изменение качества жизни реального конкретного человека. Это звучит очевидно, но я бы хотела, чтобы вы вспомнили какую-нибудь программу, где вы видели мероприятия программы и считали результаты. Например, если мы говорим о программе, которая нацелена на здоровье и повышение здорового образа жизни среди молодежи. Результатом этой программы должны быть издание пособий или проведение классов,

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

которые повлияют на образ жизни молодежи. Но пока мы не пойдем и не спросим участников этого класса и людей, которые работали с этим пособием, мы не сможем так утверждать. У нас самих было немало за последние 30 лет программ, где мы были уверены, что программа должна быть абсолютно полезна для ее конечного благополучателя. Она казалась нам и красивой, и выверенной. А в результате оказывалось, что было недостаточно системных изменений или по каким-то другим причинам она не срабатывала. Поэтому я не устаю призывать всех к тому, чтобы ставить изменение качества жизни человека в центр любой программы. Сказать легко, но как это сделать? Конечно, нет никакого единого решения, которое полностью может решить эту проблему, но есть несколько принципов, на которые мы опираемся в нашей работе. В первую очередь, если вы ставите человека в центр программы, необходимо его периодически спрашивать о том, насколько поменялась его жизнь или что поменялось. Если вы говорите о том, что эта программа повышает успеваемость среди людей, то вы должны были общаться с участниками этой программы и их родителями до и во время прохождения этой программы. Второй принцип нашей работы заключается в том, что мы понимаем, что мы работаем с грантополучателями, которые ведут очень важную социальную миссию. У них, конечно, не так много ресурсов, чтобы они могли отвлекаться от своей основной деятельности, чтобы постоянно проводить оценки. Поэтому мы традиционно закладываем в каждый наш грант средства на проведение мониторинга и оценки эффекта программы. Мы понимаем, что нам абсолютно необходимо сотрудничество с исследователями, с научными коллективами, потому что мы поддерживаем практиков, которые могут описать проблемы своих подопечных. Но если не появляется ученых, которые могут это оцифровать и системно описать, очень сложно предлагать государству решения социальных проблем, потому что не хватает устойчивости и долгосрочного взгляда. Поэтому мы поддержали за последние несколько лет более 30 исследований в разных областях. Эта работа самая долгосрочная и не имеет явного сразу результата, мы продолжаем поддерживать ее. Продолжаем поддерживать, в том числе, такие инициативы, как создание реестра практик с доказанной эффективностью. Во-первых, это полезно нам, потому что мы, как грантодающий фонд, понимаем, кому в первую очередь давать деньги. Если вы доказываете, что именно эта система работает, мы видим, что нужно вкладываться именно в эту практику и этот подход. Второе: мы видим, что само прохождение верификации и научный подход очень полезны для наших подопечных, для наших грантополучателей. В качестве примера скажу, что я недавно была под Тамбовом в Котовском доме-интернате, где мы обсуждали с руководителем, насколько было полезна или не полезна для нее идея вхождения в подобный реестр. Она рассказала историю, которая, с одной стороны, очень простая, а с другой стороны — показывает пользу подобных мероприятий. Когда они начали себя оценивать, одним из условий оценки был опрос своих клиентов. Они работали с семьями, в которых дети оказались в детском доме, и родители пытались восстановить детско-родительские отношения и связи с детьми, чтобы дети вернулись в свои кровные семьи. Они по опросу и детей, и родителей поняли, что самая эффективная интервенция, которая запрашивается, — курс на повышение родительской компетенции среди родителей. В первую очередь мы работаем с детьми, а понимание того, как родители реализуются или меняются в связи с программой, не очень очевидно. Мы рады, что это дает практическую пользу для нас и представляет научный интерес. Я абсолютно уверена, для того чтобы создать устойчивые изменения, нам нужно умело и гибко объединять ученых, практиков и государство. Чем больше мы понимаем единый язык и общаемся на едином языке, тем легче нам будет предлагать выверенные и эффективные решения для социальных проблем. Спасибо.

Г.В. Семья

Спасибо большое, Ксения Геннадьевна. Теперь мы с вами приступаем к докладам. Я предоставляю слово Марголису Аркадию Ароновичу, ректору Московского государственного психолого-педагогического университета. Тема: «Доказательный подход и реестр общих практик работы с детством». Пожалуйста.

А.А. Марголис

Добрый день, уважаемые коллеги. Я надеюсь, что вы меня простите за то, что мое выступление заменяет выступление Виталия Владимировича Рубцова. Это было достаточно неожиданным и для него самого, и для меня. Тем не менее, так как я тоже достаточно давно размышляю на тему доказательного подхода, я попробовал какие-то свои соображения, которые мы обсуждали с рядом коллег, которые участвуют в сегодняшнем заседании, выразить в виде короткой презента-

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

ции. Я попробую остановиться в этой презентации на трех основных категориях, первое — доказательный подход в социальной сфере как таковой, второе — стандарт доказательной практики, о котором уже говорила Ксения Геннадьевна в своем выступлении, а третье — реестр. Это слово неоднократно звучало на нашей конференции в разных контекстах. Неплохо было бы более широкому кругу участников понять, о чем, в принципе, идет речь. Мы все знаем, что словосочетание «доказательный подход» появилось в сфере медицины и здравоохранения примерно в конце 70-х годов. Связано оно с работой целого ряда групп медиков и исследователей в разных странах. Они решали очевидную задачу, имеющую прямое отношение к предмету нашего обсуждения. А именно: пытались понять, во-первых, какие методы диагностики и лечения оказываются действительно эффективными. Во-вторых: можно ли всегда строить лечение и диагностику исключительно на личном опыте и клиническом мышлении врача? Или в ряде случаев это оказывается неэффективным, и надо использовать более надежные и проверенные методы лечения, чья эффективность была доказана научным путем. Это было связано, прежде всего, с развитием эпидемиологии как таковой. Не как науки об инфекционных заболеваниях, а как науки о больших данных в сфере медицины. Если мы говорим о доказательном подходе в сфере социальных практик, мы понимаем, что под практикой мы подразумеваем набор некоторых действий, которые направлены на получение социально направленных результатов. Обычно под этим понимается очень широкий круг разных вещей, но чаще всего речь идет о моделях, программах, методиках. Редко используется слово «технологии» или оно, наоборот, часто используется, но от этого не становится понятнее, чем это отличается от всего вышесказанного. Стандарт доказательной практики — очень важная история, которая связана с главной проблемой доказательного подхода. Если у нас есть какая-то программа, которую мы пытаемся реализовать после того, как мы ее разработали и придумали, и она направлена на улучшение качества жизни детей, решение какой-то социальной проблемы, связанной с ними, мы никогда не можем быть окончательно уверены в том, что именно наши усилия и реализация этой программы позволили нам достичь этого результата. У нас есть ситуация с большим количеством правонарушений, которые совершаются несовершеннолетними. Мы запускаем программу, направленную на профилактику девиантного поведения, на развитие уличного спорта, для этих детей, и по прошествии множества лет мы видим существенное снижение количества правонарушений. Возникает вопрос, произошло ли это потому, что мы это все сделали и наша программа оказалась эффективной, или потому, что все эти дети выиграли в лотерею и занимаются еще чем-нибудь помимо наших усилий, или просто вообще этих детей стало намного меньше на этой территории, потому что демография изменилась, соответственно, это не могло сказаться на статистике совершения правонарушений. Эта неясность в том, насколько мы можем быть уверены в том, что именно результаты внедрения той модели, конкретной программы или методики, которую мы разработали, действительно находятся в причинно-следственной связи с достигнутым результатом, *и предопределяет необходимость того, что разработчики этих технологий могли озаботиться решением этого сложного вопроса и быть способными доказать,* что именно в результате этих действий и этой технологии мы с определенной высокой вероятностью достигли этого результата. Вопрос про вероятность тоже нашел отражение в стандарте доказательной практики и сформулирован в виде важного понятия, в том числе и с научной точки зрения, как триангуляция результатов. Мы на самом деле никогда абсолютно точно не можем быть уверены в том, что мы действительно получили стопроцентную зависимость между нашими усилиями и достигнутыми социальным изменениями. Просто использование тех или иных методов повышает вероятность того, что это так, а следовательно, мы с определенной нарастающей вероятностью способны действительно увидеть здесь причинно-следственные связи. Стандарт доказательной практики разрабатывался широким кругом организаций при большой помощи и активном собственном участии фонда Елены и Геннадия Тимченко и при участии нашего университета. Разработка этого стандарта была осуществлена группой ученых, которую возглавляла Татьяна Подушкина. Татьяна Геннадиевна руководит центром доказательного проектирования, который существует в нашем университете. Задача самого стандарта — дать четкие критерии и ориентиры, благодаря которым можно будет понять, насколько та или иная социальная практика действительно отвечает критериям доказательного подхода. Это соответствие оказывается крайне важным в целом ряде направлений. Во-первых, оно позволяет убедиться в следующем: что наши усилия действительно направлены на достижение положительных социальных изменений в жизни благополучателей. А также что эти усилия — с определенной существенной вероятностью — эф-

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

фективно реализовываются. Во-вторых, соответствие социальной практики критериям доказательного подхода очень важно для самих разработчиков. Фактически речь идет о том, что, используя стандарт доказательной практики как механизм самодиагностики для разработчиков, мы получаем совершенно другую историю, не связанную с внешним контролем и подотчетностью, а историю, связанную, по сути, с развивающим оцениванием. Когда разработчики в действительности используют этот стандарт для того, чтобы понять, насколько доказательно выглядит их практика, они совершают очень существенный шаг в собственном профессиональном развитии. Это представляется не менее важным результатом, чем достижение тех или иных положительных социальных изменений, потому что это говорит о том, что квалификация нашего профессионального сообщества в результате внедрения этого подхода может существенно возрасти, а это принципиально важно. Понятно, что чем более квалифицированными оказываются люди, занимающиеся столь сложными проблемами, каковыми являются социальные проблемы, тем больше вероятность собственного успеха. Конечно, мы понимаем, что разработчик не может изначально быть одновременно и исследователем. С другой стороны, мы понимаем, что он не может им и не быть. Потому что есть известная концепция «практик как исследователь». Не академический исследователь, который пишет научную статью в кабинете, а исследователь собственной профессиональной деятельности, который пытается научным образом понять, насколько он продвигается в решении проблемы, в которой он хочет изначально продвинуться, и насколько он успешен в этом. Надо ли ему действительно менять что-то в своем подходе или он может двигаться дальше. Этот подход оказывается очень близок к другому понятию, которое называется «рефлексивная практика». Это практика, в которой разработчики фактически двигаются в заданном направлении вне зависимости от того, какие результаты они получают по дороге. Практика, которая осуществляется на основе обратной связи и независимой оценки, встроенной в нее. Что происходит с достижением этих результатов и не пора ли задать вопрос, насколько мы правильно двигаемся в выбранном направлении, в том числе сделать свои собственные действия предметом экспертизы и анализа. Сделать свои собственные действия предметом своего анализа — самая сложная история. Мы все этого делать очень не любим, и это очень сложно. С этой точки зрения, участие исследователей в таких командах и развитие института независимой оценки представляются архиважными. Понятно, что это сотрудничество практиков и исследователей, с одной стороны, может привести в перспективе к следующему результату: к тому, что большая часть практиков будет занимать позицию, которая называется «практик-исследователь». Кроме того, сотрудничество практиков и исследователей плодотворно скажется на развитии наших научных исследований, которые, зачастую, направлены на изучение всего, чего угодно, кроме того, что нужно изучить. Здесь есть часть моих коллег, которые работают в университетах. Мы хорошо знаем, как иногда трудно бывает пробить дорогу для исследования какой-то действительно важной и актуальной проблемы даже в том случае, когда она предполагает возможность получения внешнего финансирования и много чего другого. Потому что инерция прошлого предполагает выбор совершенно других исследований, другой культуры исследования, отсутствие социализации этих результатов и нежелание разворачиваться в том направлении, в котором стоило бы это делать. Мне кажется, что эта тема доказательного подхода важна не только для развития социальной практики в стране, но также она важна для развития научных исследований. Я об этом рассказывал на каком-то семинаре. Прошу извинения у тех, кто это уже слышал, но мы проанализировали, какое количество результатов независимой оценки тех или иных социальных практик было опубликовано в 10 ведущих российских научных журналов по психологии образования за последние 5 лет. Мы были потрясены полученным результатом, который составлял «ноль». Какие-то программы, направленные на достижение социальных изменений, должны были быть. От этого выиграли бы и сами программы, и качество исследований. Потому что исследования дальше кем-то цитируются или не цитируются. Это зачастую оказывается связано с тем, на какой предмет они были обращены, насколько это важная история. Наряду с обычными понятиями, такими как импакт-фактор журнала, индекс цитируемости, все больше набирает популярность совершенно другое обозначение импакт-фактора. Это социальный импакт-фактор проведенного исследования. Насколько это исследование действительно оказалось востребовано в социальной практике. Это была такая история про доказательный подход и стандарт доказательной практики как инструмент развивающего оценивания, как инструмент выявления или отсутствия причинно-следственных связей между тем, что предлагает разработчик по решению важной социальной проблемы, и реальным достижением тех социальных

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

изменений, о которых говорят разработчики. А разработчики говорят обычно так много, что в одном из зарубежных реестров, который я смотрел перед сегодняшней нашей встречей, я нашел совершенно замечательное понятие «обещающая технология». Это не звучит плохо, это просто стартовый уровень континуума доказательности. Потому что понятно, что никакая технология, за некоторым исключением, не способна сразу предъявить огромный объем доказательств своей эффективности. По мере ее становления она может обретать или не обретать большое количество разным образом получаемых доказательств, и здесь мне кажется очень важным то, что Ксения Геннадьевна говорила по поводу того, что во всей этой истории важно не потерять за цифрами, в том числе теми, которые касаются разных социальных изменений, самого человека. Поэтому во многих случаях метод триангуляции, о котором мы говорим, позволяет находить оптимальное сочетание количественных методов и качественных методов. Интервью, в том числе и с благополучателями, и рассмотрение судьбы конкретного человека так же важно, как и сбор, обработка и интерпретация количественных данных. Качественные методы тоже могут быть использованы для доказательства эффективности той или иной технологии.

Теперь я хотел бы пару слов сказать про реестр. У нас в настоящее время есть два важных реестра. Это реестр, который ведет фонд Марины Владимировны, и это очень важный реестр, о котором Надежда Анатольевна не сказала, но она еще скажет более подробно в своем докладе. Она расскажет про реестр, который ведет АСИ и который называется «Смартека». Он сейчас завершает финальный этап конкурсного отбора. В пункте 129 плана Десятилетия детства, о котором часто говорится в ходе нашей конференции, предполагается создание такого реестра на основе единого подхода, и оно записано за тремя организациями: Агентством стратегических инициатив, фондом и нашим университетом. Когда мы посмотрели и обсудили с коллегами, как выглядят существующие реестры, мы поняли, что у каждого из этих реестров есть своя специфика. В одном случае это, по сути, все то, что должно быть создано в регионе для успешной реализации той или иной социальной практики или технологии. Во втором случае это фактически определение того, какое управленческое решение оказывается наиболее эффективным в решении проблемы, связанной с той или иной социальной ситуацией, в том числе и в регионе, и на уровне организации. И там, и там фигурируют слова «социальные технологии». И там, и там они подробно не расшифрованы. Фактически у нас на настоящий момент нет такого реестра, который содержал бы информацию на нижележащем уровне самой социальной технологии. В тех примерах и выступлениях, которые прозвучали, мы часто слышали слова «служба ранней помощи», «детский телефон доверия», «программа, направленная на профилактику девиантного поведения». Но мы же понимаем, что за этими словами может быть 125 абсолютно разных программ. Мало того, у большей части этих программ есть авторы. Они обычно исчезают. На этом поприще не принято фиксировать авторство. Это очень сильно не похоже на то, как это сделано в других местах. Слово «бренд» применительно к социальной технологии не используется. Поэтому сложно понять, о чем мы говорим конкретно. Потому что понятно, что конкретные технологии, реализующие общую направленность, связанную с детским телефоном доверия, могут быть совершенно различными. Вот сидит Олеся Валентиновна Вихристюк в центре экстренной психологической помощи нашего университета. У нас есть детский телефон доверия. Есть масса общих вещей с тем, как это устроено во многих других местах, есть очень много абсолютно непохожих технологий. Мне кажется, что очень важным является уровень социальной технологии и верификация доказательным образом эффективности именно этих технологий. Это позволяет нам совершенно по-другому отнестись к модели этих реестров. Если мы говорим о реестре социальных технологий как об отсутствующем сегодня элементе, наш университет вместе с Ассоциацией исследователей образования, которую поддерживает целый ряд университетов Российской Федерации: и Высшая школа экономики, и Городской педагогический университет, и Психологический институт Российской академии образования, и целый ряд других организаций, — фактически мог бы взять на себя задачу создания такого реестра технологий, который проводил бы две очень важные вещи: он мог бы заниматься функцией консалтинга и функцией верификации доказательности, что нам представляется важным. Тогда мы из ситуации трех не связанных друг с другом в настоящий момент реестров могли бы перейти в ситуацию распределенного реестра, в котором представлено все: от уровня технологий до уровня региональной программы и до уровня необходимого управленческого решения. Это позволило бы совершенно по-другому выстроить уровень качества социальной политики в сфере защиты детства. Что для этого необходимо было бы сделать? Во-пер-

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

вых, необходимо создание сети независимых научных центров. Она должна быть межрегиональной, чтобы все не происходило исключительно в Москве и Петербурге. Во-вторых, необходимо запустить целую программу научных исследований, которая не должна финансироваться исключительно организациями, которые являются разработчиками тех или иных социальных технологий, потому что это будет постоянный конфликт интересов, и мы не сможем никогда быть уверенными в том, что заказ этого исследования не повлиял на оценку полученных результатов. Нам кажется, что это должен быть портал с принципом единого окна, куда любая организация из любой точки страны может обратиться для того, чтобы пройти процедуру независимой оценки эффективности той технологии, которую она разрабатывает или предлагает, а также получить консалтинг, необходимый для осуществления следующего шага развития. Появление такого портала позволит создать более сбалансированную ситуацию. В результате все разработки — от уровня социальной технологии до уровня региональной дорожной карты — начнут работать как единая система. При этом социальная технология перестанет быть обезличенной, приобретет авторство и фактически будет (в некотором смысле) брендирована. А региональная дорожная карта (которая будет показывать, что необходимо создать в регионе), «поможет» технологии реально работать и быть успешной. Понимание того, какие должны быть управленческие решения и какие финансовые механизмы должны быть задействованы, позволит нам получить фактически совершенно другое качество социальной политики в сфере защиты детства.

Я хочу сказать, что одним из инициаторов перехода к доказательному подходу в медицине являлся шотландский врач и исследователь Арчибальд Кокрейн, именем которого назван один из самых больших реестров, существующих сегодня в Европе. Он касается широкого круга технологий, в том числе и медицинских. Мне кажется, что социальная сфера в этом смысле все еще ждет своего Арчибальда Кокрейна, надеюсь, российского. Нам кажется, что, если мы каким-то образом отнесемся к этому заинтересованно, будем рассматривать эту конференцию не как нечто проходное, а как реперную точку, от которой мы начинаем совместно новый отсчет времени, связанный с переходом в доказательную практику в той сфере, которой мы с вами занимаемся, мы можем надеяться на получение принципиально новых результатов.

Последнее, доказательный подход — это очень неприятная вещь, которая никакой радости не приносит никому: ни специалистам, ни представителям органов управления, потому что она существенно сужает пространство произвольности в принятии управленческих решений, ни самим разработчикам, потому что им надо подставляться под какие-то оценки измерения, и это связано с огромным дополнительным объемом работ и очень некомфортной социальной ситуацией. Единственные, кто от этого гипотетически реально может выиграть, — благополучатели. Если вообще то, что мы делаем, каким-то образом направлено именно на решение этой задачи, не делать этого просто нельзя. Спасибо.

Г.В. Семья

Спасибо большое, Аркадий Аронович. Сейчас мы переходим к выступлению наших зарубежных коллег, которых мы специально пригласили, чтобы послушать подходы к обсуждаемой нами проблеме за рубежом. Первое слово я хочу предоставить Крис Сахончик, директору Института по здравоохранению и социальной политике им. Катлер, Университет Южного Мэйна, США. Крис уже не в первый раз приезжает в Москву с докладами. Пожалуйста, Крис.

К. Сахончик[1]

Здравствуйте. Пожалуйста, извините меня за то, что я не говорю по-русски. Сегодня я буду говорить с вами о нескольких подходах к управлению, основанных на исследованиях. Я буду говорить о том, что говорят исследования, чему мы можем научиться из исследований и как мы можем эти исследования применять в той работе, которой занимаемся. Я директор исследовательского института, а также директор центра, который занимается вопросами здоровья и социальной политики. Я эксперт в области детского благополучия. Более 10 лет я руководила американским центром, занимающимся вопросами социальной политики и детства. В этой позиции я занималась оценкой того, в какой жизненной ситуации находятся дети. Оценивание проводилось и в общенациональном масштабе, и в каждом штате по-отдельности. Я работала в 37 штатах на четы-

[1] Текст выступления дан в переводе.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

рех американских территориях с большим количеством племенных народностей. Мы занимались развитием практик управления. Мы занимались развитием стратегического планирования и внедрения стратегического планирования в интегрированные практики по созданию необходимых условий для детства, для решения вопросов ментального здоровья, работая с различными племенами.

Также в прошлом я представляла права детей в судах, и из собственного опыта я знаю, что такое большая загрузка делами, нехватка соответствующих услуг и несоответствие законных инициатив и законодательных актов тому, что требуется на практике.

Мой опыт во всех этих сферах подсказал мне, что действительно есть способы использовать исследования таким образом, чтобы мы могли улучшить наше планирование, практики и оценки. Также я занимаюсь разведением пчел. Я полагаю, вы знаете, что пчелы — невероятно успешны в управлении и результатах этого управления. Я думаю, у пчел мы можем многому научиться: ясности в ролях и ответственности, организационному управлению, обеспечению качества и фокусу внимания на результатах.

Я хочу вам напомнить, что эта презентация посвящена менеджменту и системам и тому, как менеджмент и системы можно использовать для того, чтобы поддерживать достойную практику для того, чтобы достичь необходимых результатов для детей, семей, о которых мы заботимся.

Вначале я хотела бы обозначить некоторые управленческие вызовы, с которыми мы сталкиваемся. Возможно, некоторые из них так же хорошо знакомы и вам. Итак, как наша организация может гарантировать достойную практику? Как мы можем понять, что наши практики действительно имеют позитивный результат для детей и семей? Как мы можем перейти от сбора данных к использованию этих данных для улучшения услуг, предоставляемых детям и семьям? Как мы можем сделать нашу практику последовательной? Как мы можем гарантировать получение достойных и надлежащих услуг каждым ребенком и каждой семьей?

В моей презентации вы часто будете слышать от меня слово «agency» — агентство или организация. Под этим я подразумеваю организацию, государственную или негосударственную, которая занимается предоставлением социальных услуг детям и семьям. А также практику я определяю как клиническую работу, как консультирование, консультационную работу с детьми и семьями.

Несколько слов о множественных системах и партнерах. Организация по детскому благополучию — это система, которая состоит из большого количества подсистем. Так, например, мы можем говорить здесь о клинической практике, о системе обеспечения качества, системе обучения, а также о подборе кадров. И управление внутри организации требует от нас, чтобы мы связывали само управление, практику и супервизию. С этой целью мы создаем взаимосвязанные практики планирования и обучения. Также мы говорим об управлении, связанном с взаимодействием с большими системами в сообществе. Речь идет о судах, родителях, а также о службах, которые обеспечивают социальные услуги. Для того чтобы достичь хороших результатов для детей и семей, эти подсистемы должны быть согласованы друг с другом с целью усиления и актуализации целей и задач, миссий, видения, основополагающих принципов. Все это в этом случае может привести к достойным результатам для детей и семей.

Я буду говорить о пяти сферах исследования, которые, на мой взгляд, могут быть применимы к сфере вопросов детства. Есть огромное количество различных областей исследований, но, к сожалению, у нас нет столько времени, поэтому сосредоточимся на этих пяти.

Первая: речь идет о подходе к стратегическому управлению. Когда авторы этого подхода впервые опубликовали свой всеобъемлющий анализ стратегического управления в общественном секторе, они проанализировали около 34 различных исследований, опубликованных в журналах по госуправлению. Эти авторы предприняли огромное количество попыток оценить и зафиксировать, как факторы среды и организационные факторы влияют на нашу практику. Очевидно, что они действительно старались понять, что работает, какие практики приносят наибольшую эффективность, когда мы связываем стратегическое планирование с результатом. Эти исследователи работали с двумя типами переменных, определяющими результаты. Они подчеркивали важность стратегического управления, стратегического менеджмента и необходимость интегрирования практик стратегического управления в социальную сферу, говорили о важности отношения фактора среды к факторам, влияющим на устойчивость наших результатов и на улучшение результа-

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

тов деятельности. Фокус на этих моментах, а также роль постоянного стремления улучшить качество действительно привели к хорошим результатам.

А теперь я перейду к Брайсону и вопросам стратегического планирования, постоянно фокусируясь на внимании, на разделяемом общем видении, на каких-то конкретных целях, на действии и на обучении. Таким образом, учитывая это все, у стратегического планирования есть возможность пронизывать культуру и структуру организации и стать тем инструментом, который будет создавать изменения. Лидеры на всех уровнях: директора, менеджеры, супервизоры, — и те, кто работает непосредственно с людьми, точно так же как и внешние партнеры, — все они вовлечены в работу по созданию виденья, направления и вектора. И дальше я вкратце расскажу о подходе Вандерсмена, он сейчас очень популярен в Соединенных Штатах.

Главным образом это связано с тем, что мы в большей степени сфокусированы на профилактике и предотвращении. Вандерсмен говорит о модели прихода к результатам.

И эта модель была разработана для того, чтобы решить вопрос большого разрыва между исследованиями по профилактике и практикой. Одной из целей этой модели явилось выстраивание необходимых способностей и компетенций на индивидуальном уровне.

Модель помогает нам понять, как сообщества и организации могут конструировать, применять и улучшать практики интервенции. Важны вопросы оценки, и люди, занимающиеся оценкой, должны работать в тесной связи с теми, кто применяет этот подход, использовать рамки подхода и такие инструменты, которые действительно могут привести к достойной оценке результатов рабочего процесса. Оценка результатов самого процесса поможет нам понять, действительно ли эта практика была применена соответствующим образом и с полной ответственностью. Последующие оценки также могут помочь нам понять, удалось ли этой модели привести нас к ожидаемым результатам.

Сейчас я в общих словах расскажу о теории изменений Коттера, которая основана на более ранних работах Луэна по стратегическим изменениям. Коттер говорит о восьмиэтапном процессе, который устанавливает чувство неотложности и срочности выполнения задач, создает направляющую коалицию, создает и передает видение, позволяет нам внедрять долгосрочные изменения, генерирует краткосрочные выигрыши, а также поощряет дополнительные изменения и закрепляет эти изменения в рамках новых подходов внутри организации. Шаги, описанные Коттером вполне применимы к стратегическому управлению в области детского благополучия. Есть потребность создать чувство неотложности, включать всех заинтересованных лиц, как внешних, так и внутренних, организовывать и устанавливать виденье для более широкой системы вопросов детского благополучия, помогать агентствам создавать планы по улучшению программ и менять стратегии таким образом, чтобы они отражали настоящие потребности и ресурсы. Эта теория изменений также фокусируется на постоянном улучшении качества.

Последняя область, которую я затрону, — это вопросы применения и внедрения. То, о чем я сейчас буду говорить, основано на очень популярной в Соединенных Штатах работе. Авторы теории были сосредоточены на том, чтобы разбить на этапы и части процесс внедрения. Есть шесть этапов, которые они описали. Первый этап называется исследование, затем происходит дизайн программы, первоначальное внедрение, апробация, затем уже полноценное внедрение, инновация и долгосрочность.

Самое важное, что мы можем взять из их работ, — ответ на вопрос, как долго, как много времени обычно занимает внедрение новых практик и новых процессов. Как правило, в большинстве случаев речь идет о двух-четырех годах.

После того как мы провели исследования в шести штатах и провели необходимую оценку, мы сформировали некий перечень изменений в соответствии с нашим исследованием, которое мы хотим внести в эту модель. И очень кратко скажу вам, что наше внимание было сосредоточено в итоге на следующем. Важно было понимать, затем конструировать, применять, проводить коучинг и уже после этого оценивать. И просто в завершение я хочу также сказать, что в процессе оценки, проводимой нами, мы посмотрели на ключевые факторы, влияющие на эффективное внедрение. Во-первых, речь идет о лидерстве, вовлеченности заинтересованных лиц, коммуникации, культуре, климате и среде внутри организации, кроссфункциональных командах, коучинге. И еще раз я просто хотела подчеркнуть важность коучинга, потому что, согласно нашим исследованиям, без коучинга никакие тренинговые программы и обучение не работают.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

И также один из ключевых факторов — верное применение каких-то операционных малых практик в деталях.

И последние ключевые факторы, влияющие на эффективное внедрение, которые мы выделили: организационная структура, ресурсы, вовлеченность семьи, постоянный частый мониторинг и оценка. Я хочу остановиться на секунду чуть подробнее на вовлеченности семьи, потому что это очень важно. Взаимодействие с семьями нам действительно необходимо. Нужно уделять этому особое внимание, потому что мы можем узнать настоящие потребности и выявить те практики, которые применяются, те услуги, которые оказываются, и понять, подходят они или нет.

Также я хочу сказать, что очень важно, чтобы и менеджеры, и клинические специалисты, и социальные практики находились на одной волне и в одном контексте. Здесь я напомню вам о пчелах, потому что их уровень сотрудничества говорит нам о том, насколько важно находится во взаимосвязи с контекстом. Спасибо.

Г.В. Семья

Thank you very much! На самом деле было очень интересно, хотя некоторая терминология у нас разная. Мы ее по-разному воспринимаем. Конечно, было бы очень интересно посмотреть мастер-класс, увидеть, как это применяется на практике. Самое главное, что основные подходы, о которых говорила Крис, важны, и не надо про них забывать, когда мы делаем свою практику или проводим оценку. Ну и, конечно, было бы неплохо попробовать Ваш мед, Крис, но я понимаю, что нам не достанется. Единственный недостаток выступления. Спасибо большое.

Слово Дженни Грей, Международное общество по профилактике насилия и жестокого обращения с детьми в Великобритании. Благодаря фонду Тимченко Дженни Грей и Стин уже не в первый раз проводят у нас в России обучение наших специалистов тому, как увидеть жестокое обращение и насилие по отношению к детям. И, соответственно, какая реабилитационная помощь должна быть оказана. Насколько я знаю, завтра они проводят очередное занятие для тех, кто работает в этих группах. Дженни, Вам слово.

Д. Грей[2]

Спасибо большое за приглашение выступить сегодня. Очень здорово видеть знакомые лица и встретить новых коллег. Я буду говорить о том, что говорит нам доказательная база о том, как работать с детьми, пережившими жестокое обращение и насилие, и с их семьями. Просто хотела напомнить о международной инициативе, которая сейчас внедряется и проводится, чтобы прекратить насилие в отношении детей к 2030 году.

Это глобальная инициатива, и каждая страна должна работать на эту конечную цель. Эта программа дала нам доказательства и некоторые цифры распространенности насилия во всем мире. Подчеркну, что тысячи детей страдают от жестокого обращения и насилия во всем мире. Это трагедия для каждого конкретного ребенка, а также это вопрос общественного здоровья на международном уровне. В рамках данной инициативы были определены различные виды и типы насилия, от которых страдают дети в различные периоды их жизни: жестокое отношение, буллинг или травля, жестокость молодежи по отношению друг к другу, жестокое обращение от супруга, сексуальное насилие, эмоциональное и психологическое насилие и свидетельства насилия. Просто чтобы показать вам, как описана стратегия по прекращению насилия и жестокого обращения по отношению к детям. Еще для того чтобы напомнить о глобальном контексте: во Всемирной организации здравоохранения Европейский комитет тоже продвигает инициативу о профилактике жестокого обращения по отношению к детям. Эта инициатива началась в 2015 году и закончится в 2020. Задача Всемирной организации здравоохранения в рамках данной инициативы — уменьшить распространенность жестокого обращения с детьми и убийств детей на 20% к 2020 году. Что касается практик с доказанной эффективностью по работе с семьями и детьми… Мне кажется, очень важно посмотреть на эту диаграмму, которая также представлена в той глобальной инициативе, с которой я начала выступление. В диаграмме показаны те универсальные конкретные и специфические меры, которые существуют, и как они разделены для предотвращения насилия и повторения насилия. Также в отдельные группы выделены практики, которые направлены на пре-

[2] Текст выступления дан в переводе.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

дотвращение повторения насилия по отношению к детям и предотвращение нарушений здоровья, которые связаны с насилием и жестоким обращением. Фокус всегда держится на долгосрочных результатах для детей. Всемирная организация здравоохранения составила такой список различных практик и технологий по работе с детьми и их семьями, которые носят универсальный характер, то есть направлены на все население и носят сфокусированный характер, которые работают на предотвращение жестокого обращения и насилие или на предотвращение повторного насилия. Для того чтобы понять, работают ли эти практики, эффективны ли они будут в вашей стране и в ваших условиях, очень важно попробовать их. Большинство из этих программ были созданы в Америке, но важно пробовать их в вашем контексте. Также в Великобритании у нас созданы руководства. Они созданы Национальным институтом профессионального мастерства в области здравоохранения и воспитания. Эти руководства дают некоторые рекомендации по работе с семьей и детьми, пострадавшими от жестокого обращения. Там перечислены различные программы, которые могут использовать организации, а также конкретные индивидуальные профессионалы в своей работе. Из-за нехватки времени я не буду проходить по всему списку конкретных программ, которые перечислены на этом слайде, но на сайте организации Национального профессионального мастерства (она называется NICE) вы можете на них посмотреть.

Еще я хотела бы подчеркнуть, что есть огромное количество исследований, которые говорят о том, что огромное количество детей испытывают на себе не один вид насилия, а множество видов. И об этом важно помнить, потому что многие профилактические программы, которые разработаны, работают с каким-то конкретным видом насилия, например с сексуальным насилием. В 2016 году было проведено исследование, обзор различных видов вмешательства по отношению к различным видам насилия. Они смотрели, какие виды вмешательств и программ наиболее эффективны для детей, пострадавших от различных форм насилия. Также в рамках этого исследования было много других целей и задач, но это уже для другого нашего обсуждения. В рамках своего системного анализа они нашли 192 исследования, которые говорят о различных видах эффективных практик по работе с детьми. А также в рамках этого исследования они увидели, что большое количество детей страдало от нескольких видов насилия одновременно. Например, они выявили, что когнитивно-поведенческая терапия, основанная на понимании травмы, была очень эффективна в уменьшении травматических симптомов, а также была полезна в уменьшении тревожного расстройства и депрессии у детей. Также они выявили, что параллельная работа с родителями и ребенком также показала свою эффективность. Однако, было выявлено ограниченное количество вмешательств и практик, которые были направлены на многофакторное насилие. И несмотря на то что есть огромное количество программ и практик, которые направлены на работу с детьми, пострадавшими от насилия, бывает очень сложно выбрать и понять, какую же практику применять при работе с ребенком, который пострадал от нескольких видов насилия. Специалисту, работающему с конкретной семьей, очень сложно понять, когда какую применять. Когда работать по когнитивно-поведенческой терапии, когда работать по системной терапии с родителями и ребенком. Также обычно существует большая проблема в обучении и получении супервизии по конкретному подходу, чтобы эффективно использовать его в своей работе. Еще существует проблема с международными программами и программами, созданными в США, которая состоит в том, как использовать эти программы эффективно в своем контексте.

В качестве ответа на эти сложности мы в организации обучения для детей и семей создали модульный подход в обучении практикам с доказанной эффективностью. И эти практики, наши технологии можно использовать как в рамках предотвращения жестокого обращения, так и после того как оно уже произошло в семье. Разрабатывая данную программу, мы использовали похожие элементы, которые используются во всех практиках, которые относятся к «золотому стандарту» работы с семьей и детьми. Также мы смотрели в рамках разработки этой программы на личностные и межличностные взаимодействия, которые зачастую влияют на качество работы, как, например, отношения между специалистом и клиентом. Проведя такую дистилляцию всех тех подходов, которые используются в работе с детьми, пострадавшими от жестокого обращения, мы в рамках нашей работы создали 9 модулей, которые касаются различных аспектов работы с ребенком или семьей.

Все они касаются прямой непосредственной работы с ребенком и родителями, с ребенком, травмированным и пострадавшим от жестокого обращения. Отдельный блок посвящен работе с семьей. И отдельный блок посвящен содействию позитивному воспитанию.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Все это мы организовали в рамках образовательного модуля, где специалистам предлагается познакомиться с теоретическими основами данного вмешательства, а также получить знания и навыки непосредственно необходимые для работы с семьей. Ключевым в рамках данного подхода является то, что специалисты знакомятся с содержанием всего руководства. Это отличие данного подхода от подходов, которые предлагают нам следовать шаг за шагом конкретным прописанным процедурам и протоколам. Здесь у нас отличие в том, что мы всегда используем инструменты и упражнения из данных модулей исходя из потребностей конкретного ребенка после проведения нами оценки.

Таким образом, можно изменять и адаптировать подходы и части данных модулей под конкретные потребности ребенка, но все еще использовать этот подход с доказанной эффективностью. Когда вы выбираете какую-то часть модуля из данного руководства, вы должны следовать всем тем шагам, которые описаны, чтобы добиться наилучших результатов и действовать в соответствии с практикой с доказанной эффективностью. Как сказала Галина Владимировна, мы вместе с фондом Тимченко проводим специальные программы, чтобы внедрять данный подход и обучать специалистов этому подходу в работе с семьей и детьми. Одна из наших задач — оценить результаты внедрения данного подхода в работе с семьей и детьми. И очень надеемся, что через 12 месяцев нам удастся предоставить вам и результаты внедрения данного подхода в работе с детьми, пострадавшими от жестокого обращения и насилия, и результаты непосредственно для детей, которые были достигнуты благодаря использованию данного подхода. В дальнейшем мы планируем сравнить эти результаты с результатами, которые были нами получены в рамках работы в Великобритании и в других странах, где мы тоже занимаемся внедрением данного подхода. И, пользуясь возможностью, я хотела бы вас всех пригласить на международный конгресс, который пройдет в июне следующего года в Италии, который будет проводить Международное общество по предотвращению жестокого обращения по отношению к детям. До середины января открыта регистрация, и можно подать заявки для выступления на этом конгрессе.

И мы приглашаем всех наших знакомых и новых коллег, с которыми мы пока не познакомились, принять участие в этом конгрессе.

Г.В. Семья

Thank you very much, Jenny, it was very interesting. Я хочу сказать, что я участвовала в одной из сессий, которую проводили Дженни и Стин. Я хочу сказать, что это так здорово. Это такая скрупулезная работа, когда ты разбираешь все от начала до конца и начинаешь понимать, как работает тот или иной подход. Вы знаете, что у нас проблема жесткого обращения и насилия тоже является одним из вызовов и устранение этого вызова является очень важной задачей для практиков. К сожалению, у нас обучение в этой области очень отстает от практики. Поэтому всем рекомендую, у кого есть желание, найти способ попасть на эти тренинги.

Я с большим удовольствием передаю слово нашему основному модератору, Рубцову Виталию Владимировичу, президенту МГППУ, президенту Федерации психологов образования России и члену Координационного совета при Правительстве РФ по проведению в Российской Федерации Десятилетия детства.

В.В. Рубцов

Добрый день, дорогие коллеги. Прошу прощения за то, что не смог быть утром. Мы продвигаемся к заключительной части нашей конференции. Вы видите, какие направления работы были, сколько было сделано. Очень содержательные доклады. Мы продолжаем. У нас есть еще два интересных сообщения.

Хочу поблагодарить наших партнеров за участие, с которыми мы прошли этот путь до того, что сегодня обсуждаем построение реестра социальных практик, лучших практик на основе доказательного подхода. А также за то, что мы подобрались к формату этих практик и можем это обсуждать. В марте этот вопрос будет слушаться на Координационном совете, и к концу следующего года мы уже сможем дать прототип реестра.

Очень приятно предоставить слово Ивановой Надежде Анатольевне, заместителю руководителя Департамента АСИ, — для доклада «Реестр лучших управленческих региональных и муниципальных практик в рамках Десятилетия детства».

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

Н.А. Иванова

Спасибо. Еще раз добрый день, уважаемые господа и дамы. Постараюсь кратко рассказать о работе, которая была проведена в течение этого года. Прошел год с тех пор, как мы впервые собрались на рабочей группе АСИ и начали наш совместный разговор о реестре лучших практик. Разговор был непростой, и сегодня мы впервые рассказываем об этой работе и предварительных результатах.

«Реестр лучших управленческих региональных и муниципальных практик в рамках Десятилетия детства» — так звучит название нашего реестра. Исполнителями, ответственными по пункту №129 плана Десятилетия детства, являются АСИ, Фонд поддержки детей в трудной жизненной ситуации и университет в лице коллег. Хочу прилюдно поблагодарить коллег. Совместная работа была очень интересна и плодотворна.

Мы договорились о том, что реестр будет распределенным. Аркадий Аронович вам показывал распределенный реестр в виде шариков. Распределенный реестр — это проект, схема, состоящая из сегментов. Здесь мы видим реестр управленческих практик — это компетенция АСИ. Есть реестр, который будет создан на базе МГППУ. В сотрудничестве с фондами мы надеемся, что этот инструмент позволит изменить наши представления об оценке социальных практик, технологий, услуг. Потому что уже очень давно многие фонды, организации в стране занимаются самоанализом.

К сожалению, их немного, но, тем не менее, такие организации есть, и они могут стать перспективными точками роста для распространения новой системы, новых подходов к оценке эффективности практик. Конечной точкой для нас является ребенок и семья, поэтому наши с вами практики должны быть эффективными. Для этого мы придумали этот инструмент. Когда мы поняли, что будем «строить», то решили, что АСИ будет делать реестр управленческих, региональных и муниципальных практик в рамках Десятилетия детства.

Управленческие практики — это практики, реализованные на территории региона или муниципалитета, которые доказали свою эффективность, направлены на стратегические задачи, отраженные в национальных проектах. Эти практики имеют очень важные свойства — потенциальную способность к масштабированию и тиражированию. Чтобы отобрать лучшие практики, мы провели конкурс. Мы не ожидали, что получим такое большое количество заявок — более 500. Из них формальным требованиям по форме соответствует 377 заявок.

Больше всего поступило заявок в направлении культурного развития детей, потом современная инфраструктура, всестороннее образование детей и т.д. Самое маленькое количество заявок поступило по теме «безопасное информационное пространство». Ни одной заявки по номинации «доступные и качественные товары для детей» не поступило. Помимо того что мы назовем победителей и эти практики будут размещены в реестре агентства «Смартека» (это наш агентский реестр, где будет размещен наш реестр социальных практик в сфере детства), кроме победителей мы получили огромное количество информации.

Я знаю, что писать заявки — это огромный труд людей, и он не останется без внимания, даже если вы не попали на конкурс. Все эти заявки мы собрали по тематике, и этот большой кейс регионального опыта будет проанализирован, передан в Минэко. Большое спасибо всем, кто написал и отправил на конкурс эти заявки. Вы дали нам огромный объем информации о состоянии социальной сферы в регионах.

Количество допущенных к конкурсу заявок: 46 управленческих региональных заявок и 81 заявка от муниципалитетов попали на конкурс. Все остальное — не по теме конкурса. В остатке: из 500 заявок только 127 заявок по этой тематике допущены до конкурса. Это говорит и об эффективности работы. Значит, не всегда читалось положение, и отдельные специалисты бездумно рассылали эти заявки по учреждениям, которые в конкурсе участвовать не должны.

Экспертизу заявок мы проводили на нескольких уровнях. Первый уровень экспертов — региональные эксперты, потому что получить представительное мнение от всей страны очень сложно. Совместно с Министерством просвещения мы объявили конкурс региональных экспертов. Мы получили около 200 заявок и отобрали 45 экспертов, которые отобрали те самые 127 заявок и на федеральный уровень передали нам 46 заявок, которые на федеральном уровне проверяли федеральные эксперты. Итак, на сегодняшний день мы имеем из 500 заявок 46. Экспертам мы раздали сер-

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

тификаты. Для нас это очень важный региональный экспертный резерв, с которым мы будем работать в дальнейшем. На следующий год мы планируем соответствующие мероприятия, в рамках которых мы будем работать с экспертами, обучать их и привлекать их к участию в конкурсе 2020 года.

Кроме того, я думаю, это экспертное сообщество будет интересовать и университет, и министерство. Это своего рода уникальный наш опыт, потому что впервые мы получили экспертное региональное сообщество такого уровня, которое охотно будет с нами сотрудничать в дальнейшем.

К финальному конкурсу мы получили 46 заявок, которые уже проверили федеральные эксперты. Мы получили их заключение. У нас есть рейтинг конкурса. Сегодня мы не можем говорить о победителях — они будут названы 25 числа на межведомственной рабочей группе. Но самое большое количество баллов по совокупности набрала Вологодская область с проектом «Мобильные бригады». В понедельник победители будут названы, и эти практики попадут в реестр и будут представлены в Правительстве РФ, переданы в ведомства и будут находиться в библиотеке «Смартека», где можно будет ознакомиться с ними. Там есть инструменты, позволяющие увидеть паспорт практики, оценочные листы. Этот реестр предназначен для руководителей регионов, чтобы успешные практики можно было тиражировать в своих регионах. Кроме того, конкурс стал содержательным мониторингом качества управленческих решений в сфере детства, которые реализуются в регионах.

Мы проводим не первый мониторинг. Наша практика показывает, что из всех практик, которые мы собираем, рекомендованными к тиражированию оказываются только 10%. 4 года назад мы проводили мониторинг в сфере поддержки несовершеннолетних, вступивших в конфликт с законом, и получили ровно такой же результат: 265 заявок из 65 регионов, и только 25 практик с натяжкой мы смогли рекомендовать для использования. Сегодня мы получили практически ту же цифру. Во многих заявках мы видим отсутствие навыков описания практик. Многие проекты не были реализованы, а только в процессе, поэтому нет результатов. В большинстве заявок отсутствует самоанализ. Только самоанализ может позволить нам перейти от финансирования процедур и процессов к финансированию результатов — это и есть поворот нашего сознания. Мы не должны отчитываться процессом. Мы должны отчитываться снижением социального сиротства в стране, снижением отказов от новорожденных, ростом благополучия наших семей, ростом защиты наших детей от жестокого обращения и т.д.

К сожалению, очень многие наши коллеги не понимают разницу между управленческой практикой и деятельностью социально ориентированных НКО, то есть технологий и практик. Но нас очень порадовало огромное желание, с которым регионы, отдельные организации, специалисты и обычные люди, не имеющие специального опыта, приняли участие в этом конкурсе. Люди очень хотят общаться, обмениваться опытом, повышать квалификацию. В связи с этим мы наметили шаги на следующий год. Мы продолжим работу по формированию распределенного реестра с нашими партнерами в рамках Десятилетия детства. Мы будем делать 2 реестра — собирать разные практики. На заседаниях координационного совета мы просим рассмотреть вопрос о поощрении тех регионов, которые приносят нам эти практики, и регионов, которые будут брать эти практики на реализацию. Понятно, что простыми грамотами нам здесь не обойтись. Чтобы практика была реализована в регионе, этот регион надо поддерживать. Это уже компетенции Министерства просвещения, Министерства соцзащиты и Координационного совета. С целью повышения эффективности социальных услуг и повышения квалификации наших специалистов, в том числе экспертов, мы в следующем году наметили ряд мероприятий на базе «точек кипения». Таких «точек» у нас в стране 60. Но я думаю, мы сможем объехать, может быть, 10 «точек кипения», провести мероприятия с потенциальными заявителями новых практик в рамках конкурса, который мы проведем в следующем году.

В наши планы входит создание модели управления качеством социальных услуг в сфере детства. Нам бы очень хотелось, чтобы в оценку социальных практик, в их формирование были вовлечены общественные институты. Прежде всего те, что представляют интересы родителей и их детей. Кроме того, хотелось бы вовлечь в работу профессиональные сообщества, социальные общественные институты, которые зачастую имеют мнения, отличные от мнений представителей министерств и ведомств.

На этой оптимистической ноте я заканчиваю свое выступление. Спасибо за внимание.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

В.В. Рубцов

Спасибо. Передаю слово Захаровой Марине Васильевне, руководителю Департамента стратегического планирования и мониторинга Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, — для доклада «Детский телефон доверия как уникальная практика оказания психологической помощи детям».

М.В. Захарова

Добрый день, уважаемые участники заседания. М.В. Гордеева в своем выступлении уже отмечала, что психологическая поддержка детей, семей с детьми — это один из компонентов программ Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации. Я же остановлюсь на проекте фонда, непосредственно направленном на оказание экстренной консультативно-психологической помощи детям. Это проект «Всероссийский детский телефон доверия с единым номером: 8 800 2000 122». Он был введен фондом в 2010 году, в год проведения в России общенациональной кампании по профилактике жестокого обращения с детьми, и предусматривал дополнительную возможность оказания помощи детям, попавшим в трудную жизненную ситуацию, испытывающим на себе жестокость и насилие, — так же как и канал информирования о фактах проявления жестокости и насилия к детям.

Основная задача общероссийского детского телефона доверия — это оказание по телефону квалифицированной консультативно-психологической помощи детям и родителям в момент обращения, в момент возникшей трудной жизненной ситуации или по какому-то проблемному вопросу. Помощь ориентирована на профилактику детского и семейного неблагополучия, проявления жестокости к детям, стрессовых и суицидальных настроений детей и подростков, защиту прав детей и укрепление детско-родительских отношений.

Как я уже сказала, проект существует успешно с 2010 года. С 2010 года на детский телефон доверия поступило более 9 млн. обращений. В настоящее время к единому номеру подключено 222 организации, которые работают во всех субъектах РФ. В этих организациях консультирует более полутора тысяч специалистов — это консультанты и супервизоры. Это специалисты с высшим образованием, психологи либо социальные педагоги, которые проходят дополнительное обучение по вопросам оказания психологической помощи детям по телефону.

Пользуясь случаем, я выражаю благодарность МГППУ, потому что Центр психологической помощи, в частности, Олеся Валентиновна, которая его возглавляет, активно работает с нами. Университет — это наш самый сильный центр, где проходит обучение психологов, работающих на детском телефоне доверия.

Всех нас интересует вопрос эффективности социальной практики детского телефона доверия. Могу сказать, что это архисложно. Все, что касается ментальной области, чувств, переживаний, очень трудно поддается измерению. Помощь, которая оказывается в критических ситуациях, ее очень сложно измерить с точки зрения эффективности. Еще одна трудность объясняется тем, что на том конце находится абонент, в данном случае, ребенок, который не виден консультанту, который неизвестен, который может давать о себе ложную информацию, и вообще непонятно, он действительно обращается с вопросом, который его волнует, или он проверяет, как на том конце ответят.

Тем не менее, несмотря на трудности, телефон доверия работает уже почти 10 лет, и ни Фонд поддержки детей, ни специалисты, которые работают у нас в региональных службах, не сомневаются в нужности такого социального проекта.

Детский телефон доверия — это практика, уникальность которой заключается в том, что это единственная в стране служба, предоставляющая возможность получения консультативной психологической помощи детям. Она работает под единым телефонным номером по всей стране: 8 800 2000 122. Специалисты службы отвечают на обращения, поступающие по любому виду связи, независимо от того где находится абонент (в городе, в селе или еще где-то). Эта служба абсолютно бесплатна для тех, кто звонит. Также детский телефон доверия оказывает по телефону консультативную помощь родителям и специалистам, которые работают с детьми.

Активное развитие технических средств коммуникации и жизнь современных детей, которые вырастают со смартфонами в руках, вызывают рассуждения о том, что телефон доверия постепенно становится анахронизмом. Однако специалисты детского телефона доверия с таким мне-

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

нием категорически не согласны и уверены в том, что никакие гаджеты не могут заменить непосредственного общения с квалифицированным психологом.

Почти 10-летний опыт выполнения проекта позволяет выявить и сформировать картину психологического благополучия детей. Мы видим среднестатистический портрет ребенка, который обращается за помощью, который больше всего нуждается в помощи. По результатам мониторинга обращений на детский телефон доверия, в структуре звонков преобладают обращения от детей и подростков (около 59% от общего числа звонков на единых номер). Среднестатистический абонент — это подросток 13–16 лет. Чаще всего звонят девочки, особенно девушки 14–16 лет. Также звонят и совсем юные абоненты, 4–5 лет, но это, конечно, гораздо реже.

Гендерные стереотипы пока еще очень существенны. Мальчики стесняются обращаться к психологам. Им кажется, что это проявление слабости. Также сказываются традиционные установки воспитания мальчиков в семье, базирующиеся на принципе, что мальчик — это будущий мужчина, а мужчины не плачут. В результате мы сталкиваемся с агрессией, самоагрессией со стороны мальчиков-подростков.

Следующая характеристика уникальности детского телефона доверия связана с возможностью диагностировать проблемные зоны, представляющие угрозу психологическому здоровью детей. Мониторинг ведется не только по количеству звонков и половозрастному составу абонентов, но и по тематике обращений. Это дает возможность формирования зон тревожного внимания для профессионального сообщества, для системы государственных органов и учреждений, которые работают в сфере детства. Таким образом, детский телефон доверия — это инструмент выявления таких зон.

Наибольшее количество обращений, поступающих на детский телефон доверия от детей и подростков, примерно 70%, связано с личностными проблемами детей: самоопределение, выбор профессии, переживание различных страхов, школьные трудности, сдача экзаменов, отношения с учителями, справедливость выставленных оценок, вопросы оценки своей внешности, вопросы дружбы, любви и т.д. Такая тематика, наверное, нормальна для переходного возраста. Но надо отметить, что, согласно недавно проведенному социологическому исследованию, в целом дети рассматривают телефон как возможность доверительного диалога. Нашим детям не хватает уважительного общения, в котором они могут чувствовать себя равными с тем, кто с ними общается, а уже затем они рассматривают детский телефон доверия как возможность получения полезного совета специалиста для разрешения той или иной трудной жизненной ситуации.

Следующие темы по числу поступающих обращений — это детско-родительские отношения и конфликты со сверстниками. Эти проблемы имеют тенденцию обострения по мере взросления детей. В старших классах наиболее остро стоит проблема буллинга. Жестокое обращение среди сверстников особо проблемно для детей сибирского региона. Детский телефон доверия позволяет географически определить, в какой точке та или иная проблема стоит наиболее остро.

Тяжелая тема — тема суицидов. Количество таких звонков с 2015 по 2018 год на детский телефон доверия выросла на 25%. С одной стороны, это может означать рост открытости детей, подростков, их готовность говорить с психологами на эту сложную тему. С другой стороны, видимо, сама суицидальная тема становится все более острой, и ей необходимо уделять как можно больше внимания в работе с детьми и подготовке психологов-консультантов.

Сексуальное насилие — вторая по тяжести тема звонков на детский телефон доверия, которая в силу ряда причин является самой табуированной. Как вы знаете, многие дети, испытавшие сексуальное насилие, боятся признаться в этом не только в личном общении, но даже при анонимном разговоре с психологом. Подростку невыносимо тяжело признаться, что с ним такое происходит в семье.

Все больше возникает запросов на консультации по вопросам половой идентичности ребенка. Многие делятся своими переживаниями по поводу своей сексуальной ориентации. Несмотря на доступность информации на эту тему на просторах интернета, подросткам не хватает серьезного просвещения по сексуальным вопросам. Поэтому они просят помощи у психологов детского телефона доверия.

Можно много говорить о темах — их очень много. Но ввиду ограничения времени переключусь на взрослых, на родителей и других взрослых, которые звонят на детский телефон доверия. Уни-

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

кальность практики детского телефона доверия мы видим еще в том, что, несмотря на то что это помощь, адресованная детям, мы предоставляем помощь и родителям по вопросам воспитания детей, формирования отношений с детьми. Статистика детского телефона доверия говорит о том, что родители звонят значительно реже детей, но постепенно доля родительских звонков растет, что, видимо, означает рост доверия к «детскому телефону». Актуальными вопросами для родителей являются вопросы формирования и развития личности ребенка, психологического и соматического здоровья, вопросы построения правильных взаимоотношений с детьми.

Консультанты детского телефона доверия объясняют низкую обращаемость родителей на телефон доверия неразвитостью в России культуры обращения за помощью психологов. Для кого-то барьером для обращения является тот флер карательной функции, которая окружает детский телефон доверия. Его создатели в большей степени — журналисты и родительские активисты, которые считают, что детский телефон доверия вносит раздор между детьми и родителями, что он воспитывает доносчика, и после звонка ребенка на детский телефон доверия надо ожидать прихода в семью органов.

На самом деле одна из задач детского телефона доверия, даже главная задача, — это нормализация внутрисемейного климата за счет снятия остроты конфликтов как у ребенка, так и у родителей, определение алгоритмов действия для восстановления детско-родительских отношений, смягчение семейных конфликтов. Часть звонящих — это взрослые, которые звонят со своими проблемами, никак не связанными с детьми. Они не знают, куда еще обратиться со своими вопросами. К сожалению, в первичном звене медицинской помощи не предусмотрены должности психотерапевтов и психиатров. Куда обратиться бабушке, которая плачет о том, что ее обижают или забыли внуки? С кем поговорить женщине, которую бросает муж? Где, кроме суда, можно поделить детей между разводящимися родителями? У многих до сих пор сильно убеждение, что обращение за психологической помощью — это клеймо на всю жизнь. До сих пор путают психиатрическую и психологическую помощь. У многих вызывает страх, что будет, если станет известно, что человек обратился за помощью по таким вопросам.

Я не утверждаю, что служб психологической помощи у нас в России нет. Они есть, но их, наверное, мало и о них нет достаточной информации. В значительной степени они платные, а детский телефон доверия доступен для всех. Консультант, который поднимает трубку на звонок, работает с любым абонентом. Одна из проблем повышения результативности работы детского телефона доверия — освободиться от взрослых с их взрослыми проблемами. Надеюсь на работу психологов, которые здесь присутствуют, в том плане, что психологические службы для взрослых будут развиваться, будут разные по тематике и доступные.

Детский телефон доверия будет развиваться. В следующем году мы отмечаем 10 лет детскому телефону доверия. Мы все идем к цели «80+». Хорошо, чтобы граждане, достигающие этого возраста, были не только физически активными, но и психически здоровыми. В достижении такой цели детский телефон доверия выполняет важнейшую общественную миссию — формирование психологической культуры граждан начиная с детского возраста. Работа телефона доверия — это еще и огромная просветительская работа, которая сопровождается рекламными акциями, встречами специалистов с детьми с целью разъяснения, с какими вопросами дети могут обращаться, какую помощь получить и что за это они ничего плохого в ответ не получат. Фонд и дальше будет развивать этот проект, обеспечивая поддержку психологического здоровья детей, их родителей, защищать безопасность наших детей. Спасибо за внимание.

В.В. Рубцов

Спасибо. По результатам нашей конференции будет написана резолюция, которая попадет на стол правительственной комиссии, которая будет рассматривать формат работы с лучшими практиками РФ.

Переходим к презентации результатов работы наших симпозиумов. Предоставляю слово Гарифулиной Эльвире, которая расскажет о своей секции «Ребенок и его право на семью».

Э.Ш. Гарифулина

Спасибо большое, коллеги. У нас было несколько блоков в обсуждении практик с доказанной эффективностью в сфере детства, а именно: возможности ребенка жить и воспитываться в семье. Мы познакомились с международным опытом, в частности, Финляндии и более широко Скан-

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

динавии, а также Великобритании. Мы рассмотрели практики, создатели которых попробовали описать то, что они делают со стандартом доказательного подхода. Несколько практик уже прошли независимую верификацию — внешнюю. Создатели практик рассказали, как им удалось собирать доказательную базу. Также они обозначили сложности, выявленные на настоящий момент. Авторы всех практик, прошедших верификацию, сказали, что верификация — это не так страшно, как они себе представляли. Все это прекрасно работает для организаций любого типа, в том числе госучреждений. Это могут быть большие и маленькие организации. Мы посмотрели, что предпринимают органы власти, чтобы тоже выйти на доказательный подход в принятии решений по вопросам детства. Мы познакомились с интересными научными исследованиями по сложным вопросам, таким как развод родителей, — какая практика наиболее эффективна в таком случае.

Мы поняли, что есть два фокуса при выборе системы поддержки ребенка или семьи: когда первичной считается оценка рисков и когда первичны поддерживающие услуги. Нам показалось, что в нашей стране скорее будет принят подход, основанный приоритете поддерживающих услуг. Но при этом фокусировка на рисках тоже должна присутствовать. Она должна быть встроена в подход, акцентирующий внимание на поддерживающих услугах.

Звучали проблемы, связанные с управлением и внедрением, оценкой практик. Важен стратегический подход. Прозвучала мысль о том, что мы разбирали практики с доказанной эффективностью. И важно, чтобы лица, которые принимают решения, тоже погружались в эту тему и вместе с экспертами, внедряющими эти практики, приходили к пониманию, чем именно отличается результативная и эффективная практика от неэффективной.

Был выявлено, что у нас недостаточно проработан вопрос комплексной психологической работы с кровной семьей и помещением ребенка на временное размещение в детское учреждение. На эту тему тоже появились практики, претендующие на доказанную эффективность. Но более проработаны практики, которые работают с замещающими семьями.

Классическая практика с доказанной эффективностью опирается на 3 кита: мнение и опыт специалистов-практиков, обратная связь, в результате которой специалисты узнают о реальных потребностях детей и семей, ради которых практика реализуется и научные данные, исследования, которые подтверждают эффективность (или неэффективность) конкретной практики. Вчера специалисты обсуждали, что не всегда рандомизированные исследования могут быть применимы в нашей сфере деятельности, но это не отменяет научный подход. Всегда есть возможность по-другому получить данные. Помимо количественных данных важно собирать и анализировать качественные данные качественными методами.

Отдельно важны лонгитюдные исследования, потому что они позволяют говорить об устойчивости результатов работы исследователей-практиков. Имеет смысл заниматься этим не только госструктурам, но и самим исследователям, которые поддерживают связь после успешно закрытого кейса.

Важно не бояться перед пилотом, запуском чего-то нового проводить проверку своими силами. Была подсказана идея с привлечением представителей вузов, которые могут применить на практике свой научный потенциал. Коллеги говорили о важности доказательной базы, которая хороша не только для доноров, но и мотивирует самих специалистов, которые работают внутри этой практики. В частности, нам был представлен опыт организации, которая работает с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития. В такой ситуации позитивные изменения настолько малы, что зачастую невооруженным глазом их просто не видно. В таких случаях доказательная база помогает мотивировать и увидеть самим специалистам свой вклад в изменение качества жизни детей.

Спасибо большое всем коллегам, которые вчера активно принимали участие в работе нашей секции.

В.В. Рубцов

Спасибо большое. Следующий симпозиум — «Инклюзивные практики в общем образовании». Пожалуйста, Светлана Владимировна Алехина.

С.В. Алехина

Спасибо большое. Наш симпозиум прошел на базе Федерального ресурсного центра по организации комплексной помощи детям с расстройствами аутистического спектра. Было около 50

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

человек. Понимаю, что даже лексика обсуждения на нашем симпозиуме существенно отличается от нашего доклада. Мы пока не мыслим, не говорим в таких понятиях, только начинаем осваивать методологию доказательного подхода. Я говорю о сообществе в целом, которое вчера собралось, которое сегодня развивает инклюзивную практику по стране. Люди в этом плане представляли свои проектные замыслы, свои проектные реализуемые программы, свои разрывы, противоречия, точки непонимания для обсуждения и анализа.

Из обсуждения мы выделили, что в сфере практической реализации инклюзивного образования есть успешные ресурсные практики, когда коррекционная школа становится ресурсной организацией для обычной, массовой школы. Вчера именно этот практический кейс обсуждался как практическая реализация. Второе — это все, что связано с региональными моделями и программами развития ранней помощи. Было интересное выступление из Омской области заместителя министра образования, который представлял региональную модель развития ранней помощи детям с инвалидностью и их семьям. Сам замысел — большой региональный системный проект, к которому применим доказательный подход. Третий момент — все те коррекционные практики, которые приходят в инклюзивную школу вместе со знанием о коррекционной педагогике и специальной психологии, именно на уровне малых практик. Особенно с нозологической группой расстройств аутистического спектра. Долго обсуждались арт-педагогические практики в работе с дошкольниками, особенно в группах кратковременного пребывания, там, где есть тяжелые дети, с сочетанными дефектами. Был интересный кейс по представлению успешности этой работы.

Тьюторские практики — это целый плацдарм, чтобы обсуждать, как тьютор инкорпорируется в сообщество профессионалов школы, каким образом он выстраивает модель кооперации своих профессиональных целей с другими педагогами школы. Нам показалось, что это очень важная тематика, которую нужно сделать самой обсуждаемой.

По-прежнему важно, что мы начинаем распочковывать статью №15 ФЗ, связанную с сетевыми практиками реализации инклюзивного образования. Пока еще сложно нашим школам открывать свои двери и выходить на государственные и негосударственные, образовательные и необразовательные организации, чтобы стать доступными для сообщества на территории, где находится эта школа. Тут очень много вопросов, связанных с сетевыми инструментами, которые рождают сетевую практику. Наверное, это больше стартапы.

Практики работы с родителями очень увлекли наше обсуждение. Мы никак не можем встать на устойчивую парадигму, связанную с сотрудничеством родителей и школы, с уровнем доверия, который бы рождали эффективные практики школы в работе с родителями, особенно с детьми с инвалидностью и особыми детьми.

Последний, самый красивый с точки иллюстрации, сюжет — представление организационно-управленческой практики, которая эффективно решила проблему взаимодействия школы и ПМПК. Проблема в том, что родители детей, которым школа рекомендует получить рекомендации по специальным условиям и адаптации программы, не хотят годами идти на ПМПК, из-за чего ребенок остается без специальных условий, без которых не может быть обеспечен его индивидуальный прогресс ни в развитии, ни в обучении. Это такой глухой конфликт школы и родителей. Екатеринбургский опыт оказался полезным: в каждой школе создан маленький уголок ПМПК, где представлены фотографии людей, которые работают в этой ПМПК, ее адрес, как она работает. Это снижает определенные страхи, тревоги родителей и делает эту ПМПК более психологически доступной для родителей конкретной школы. Многие могут перенять эту практику и работать в ней. Как оценивать ее эффективность — это вопрос завтрашнего дня.

Мы пришли к общему выводу о том, что найти качественную инклюзивную практику сегодня очень сложно. Упреки, которые адресуются в адрес формального развития инклюзивного процесса, — имеют под собой основание. Сегодня очень остро встал вопрос не только о развитии рефлексии педагогов и руководителей школ (как об интеллектуальном инструменте, позволяющем понимать, достигаем ли мы результата), но и об оценке, о внешней экспертизе инклюзивности или инклюзивных образовательных сред в образовательных организациях. Конечно, для этого нужен пул экспертов, которые владеют знаниями, связанными с тем, какой должна быть инклюзия и как она должна развиваться. Мы понимаем, что нужны качественные исследования и лонгитюдные измерения, чтобы мы могли говорить о качестве инклюзивных практик и оценивать каждую из них отдельно.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

Федеральный ресурсный центр, как организация федерального значения, и Институт проблем инклюзивного образования нашего университета готовы выходить с организацией экспертизы, оценки, предлагать здесь свои инструменты региональным органам управления образования и отдельным образовательным организациям, которые заинтересованы в такой рефлексии и в организации всех исследований, связанных с доказательным подходом в сфере развития инклюзивного процесса.

В.В. Рубцов

Спасибо. Я предоставляю слово Олесе Валентиновне Вихристюк, которая возглавляет Центр экстренной психологической помощи. Тема ее симпозиума — «Профилактика суицидального поведения несовершеннолетних».

О.В. Вихристюк

Спасибо большое. Уважаемые коллеги, на нашем симпозиуме всего прозвучало 10 докладов. В основном, докладчики были из 3 регионов: Москва и Московская область, Санкт-Петербург, Иркутск и Иркутская область. В докладах освещались темы профилактики агрессивного поведения обучающихся с использованием оружия (так называемый «schoolshooting»), факторов, провоцирующих данное поведение, сексуального злоупотребления по отношению к несовершеннолетним посредством сети Интернет (или онлайн-груминга), форм и методов предупреждения суицидального аутоагрессивного поведения обучающихся в общеобразовательных и коррекционных учебных организациях. В докладах был представлен опыт региональных практик по выстраиванию профилактических программ, в том числе с межведомственным участием, с формированием межведомственного взаимодействия. Было два доклада из Иркутской области, представляющих управленческий опыт выстраивания системной работы в данном направлении. Ряд докладчиков остановились на эффективности технологий и методов, применяемых в области профилактики суицидального поведения.

У нас была интересная дискуссия после каждого доклада. Один из самых острых вопросов — вопрос необходимости создания реестра валидных методик, рекомендованных для психологической диагностики, которые направлены на исследование факторов суицидального поведения несовершеннолетних, аутоагрессивного поведения. В настоящее время формирование диагностического пакета таких методик, в основном, в регионах отдано на откуп психологическим службам образовательных организаций. На формирование этих методик тратится большое количество времени, а их валидность и эффективность требует длительной проверки на практике и больших ресурсов. В связи с этим было общее пожелание (скорее всего, это Министерство просвещения РФ) рассмотреть возможность создания реестра таких методик, рекомендованных для различных возрастных групп в образовательных организациях.

Еще один вопрос, связанный с методической поддержкой, — вопрос об оснащении соответствующим методическим инструментарием психологических служб коррекционных образовательных организаций, где очень остро стоит вопрос об аутоагрессивном поведении несовершеннолетних с интеллектуальными нарушениями и иными видами нарушений психического развития.

Другой остро прозвучавший вопрос в нашем обсуждении — системное и регулярное повышение квалификации специалистов системы профилактики, особенно что касается профилактики суицидального и агрессивного поведения среди несовершеннолетних. Это особая тема, которая сложно и неоднозначно понимается, сама структура профилактики, педагогами-психологами и иными специалистами системы профилактики. Здесь необходимо постоянное повышение квалификации. Имеет смысл отдельно рассмотреть вопросы поддержки таких специалистов в части профессионального выгорания и супервизорской поддержки таких специалистов после работы со случаями завершенных, незавершенных суицидов и т.д.

Еще один вопрос, который у нас обсуждался, — вопрос возможности нормативного закрепления или рекомендации по нормативному выделению определенного времени в расписании образовательных организаций для проведения профилактической работы психолого-педагогическими службами. Потому что на практике они обязаны проводить профилактическую работу, но времени, особенно в старшем и среднем звене, фактически в расписании не выделяется.

Последнее предложение прозвучало, что необходимо создать реестр лучших практик для общего доступа, но мы знаем, что в сентябре состоялось заседание правительственной комиссии

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

по делам несовершеннолетних, и одним из поручений являлось формирование реестра лучших практик в сфере профилактики суицидального поведения. Как раз Министерство просвещения сейчас этим вопросом занимается, так что это поручение уже фактически будет выполнено.

Анализ эффективности практик должен строиться на знании современных тенденций в области профилактики, на результатах современных научных исследований, которых сейчас не очень много, к сожалению. По крайней мере, доступных для практиков.

Спасибо.

В.В. Рубцов

Спасибо. Методик большое количество, и мы не знаем, что мы можем передать. Главное — это вопросы, связанные с трансляцией этих методик.

Четвертый симпозиум — это «Поддержка и развитие детей, проявивших выдающиеся способности». Передаю слово профессору Шумаковой Наталье Борисовне из МГППУ.

Н.Б. Шумакова

Наша секция продолжает линию вопросов и пожеланий, которые прозвучали на предыдущих секциях. Первое, что волновало, — вопрос о доказательности практик поддержки детей с выдающимися способностями, который сейчас имеет большое распространение. Необходимо интенсивными темпами этот вопрос решать, потому что доказательности никакой пока что нет. Практики существуют. Есть предварительные оценки эффективности практик, но специалисты и представители разных уровней этот вопрос ставят.

В нашей секции приняло участие более 60 человек. Были представлены разные регионы. География широкая была: Республика Коми, Республика Саха, Алтайский край, Владимирская, Липецкая область, Саратовская, Челябинская, Москва, Санкт-Петербург и даже ближнее зарубежье — у нас были гости из Азербайджана. Всех нас объединяла озабоченность отсутствия доказательности применяемых практик как по отношению к детям, проявившим выдающиеся способности, так и к тому диагностическому инструментарию, направленному на выявление, отслеживание результатов развития, который мы применяем. Запрос был четкий: мы нуждаемся в реестре доказанных инструментов, которые можем использовать, и подробных руководств, которые позволят иметь доступ широкому кругу специалистов, работающих с этой категорией детей.

Второе, что было отмечено, — это сама постановка вопроса, отраженного в законе об образовании. Это формулировка: «поддержка развития одаренных детей, проявивших выдающиеся способности». Здесь возникают ножницы между научным, практическим пониманием и тем, что обозначено в документах. Потому что четко было сформулировано как с точки зрения науки, так и практики, что когда мы ограничиваем поддержку только детьми, которые уже проявили выдающиеся способности, то мы существенно сужаем сферу своей работы. Потому что способности развиваются в процессе взаимодействия со средой. Говоря о младшем, подростковом возрасте, мы имеем дело с детьми, имеющими потенциальную одаренность, которые еще не имеют выдающихся достижений. Эта группа детей упускается из поля внимания государственной опеки, потому что если они еще не проявили достижений, то не попадают в систему поддержки, которая хорошо разворачивается на уровне создания региональных центров поддержки, кванториумов, мобильных кванториумов и т.д. Здесь нужны консолидированные усилия научных исследований, государственной политики в области коррекции самой формулировки, которая направлена на селекцию, а не на развитие потенциала детской одаренности. Это очень важно и что-то с этим надо делать.

Кроме того, на наш взгляд, была поднята интересная проблема, касающаяся вариантов рисков искажения личностного развития одаренных детей, так называемых неоправданных надежд, отсутствия морально-нравственной ответственности у этой категории детей (не у всех, конечно), о смысловой опустошенности, которая возникает. Мы вновь поднимаем старый вопрос о гармоничном развитии личности, который имеет отношение именно к этой категории детей, которых мы усиленно сейчас поддерживаем через замечательные центры поддержки «Сириус» и «Малый Сириус» во всех регионах. При этом идет усиленная интеллектуализация, теряются многие вещи, которые потом приведут нас к неоправданным надеждам государства, когда деньги вкладываются в поддержку, а выхода никакого не будет, или он не тот, какой ожидается. Поэтому усиление внимания к вопросам воспитания и гармоничного развития личности четко прозвучало.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

Опять поднимался вопрос о психолого-педагогических кадрах для работы с одаренными в самом широком понимании детьми. Пока этот вопрос недостаточно проработан. Пока что мы идем вслепую: кого мы готовим, как, по каким стандартам. Эти критерии не очень понятны. Каждый регион это делает по-своему. Есть дефицит обратной связи: в какой мере это обосновано и доказательно эффективно.

Еще один запрос — нужны более продуманные исследования в этой области, которые бы обеспечили доказательную практику. Нужна объективная практико-ориентированная связь научных исследований с практикой.

Пожалуй, все. Мы попытались сформулировать основные предложения, которые я озвучила, где речь идет о том, что надо, с одной стороны, распространять новые модели, но с другой стороны, проводить исследования, говорящие об их доказательности, чтобы рекомендовать к распространению. Нужно менять некоторые приоритетные задачи по развитию детской одаренности, в частности, не забывать о воспитании и гармоничном развитии личности, что требует и внедрения других подходов к поддержке таких детей. Не только углубление и предметоцентрированность, но и широкие практики, связанные с развитием социальных умений, творческих способностей и т.д.

Спасибо большое.

В.В. Рубцов

Спасибо большое. Хочу поблагодарить наших липецких коллег за то, что они приехали. У них прекрасный центр, где ведутся работы, связанные с обучением, сопровождением и поддержкой детей, имеющих такие способности. Ваша работа очень чувствуется.

Наша следующая секция называется «Профилактика агрессивного криминального поведения». Предоставляю слово Шпагиной Елене Михайловне, профессору кафедры юридической психологии.

Е.М. Шпагина

Хочу сразу сказать, что наш пятый симпозиум был представлен очень интересными практиками, географически очень широко. У нас присутствовали иностранные коллеги — это Сергей Аруин, руководитель Интеграционного союза г. Дюссельдорф, Германия. Он представил доклад «Современные проблемы, риски взросления в Германии. Новые технологии и метод преодоления радикализации, дезадаптации и криминализации современной молодежи в группах риска». У них очень интересный проект, где они работают именно в сети Интернет. Дальше, у нас был гость из Израиля с интересным проектом. Сейчас наши магистранты и бакалавры отправляются туда изучать эти практики. Из Хельсинки тоже был представлен интересный доклад по проекту «Дети вокзала» и представлена практика медиации, чем наш факультет тоже занимается. Очень интересная информация была представлена из Испании о ресурсах и профилактике подготовки в области социальной интеграции. У нас были наши интересные ученые, которые давно работают в системе профилактики девиантного поведения. Это Т.И. Шульга, Е.Н. Волкова, Л.М. Карнозова, которая много лет посвятила созданию системы восстановительного правосудия в России. И она рассказала, с чем они на протяжении многих лет столкнулась, о том, что самую ценную информацию дают качественные исследования, о том, как формируются практики и как они внедряются в деятельность.

Участие приняли не только ученые, но и рядовые психологи, которые каждый день работают с детьми.

Т.И. Шульга рассказала, как они организовали исследование и практическую работу на базе детской комнаты полиции. Очень много было вопросов не столько о том, как работать с детьми, а как работать с родителями.

На нашем факультете реализуется программа «Доказательное проектирование и оценка программ профилактики рисков в области детства». Многие присутствующие здесь практики и ученые — у нас преподают. Этот вопрос доказательных практик и оценки красной нитью у нас проходит через все обучение. Для нас это очень интересно.

Кратко озвучу, какие идеи и предложения были выработаны в ходе симпозиума.

Первое: разработать под патронатом Федерации психологов образования программу поддержки экспериментальных и апробационных площадок России профильных вузов, закрепить их ста-

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

тус соответствующими правами и обязанностями. Это позволит поддержать специалистов, которые вносят значимый вклад в разработку программ, например, профилактики девиантного поведения школьников, принимают на себя ответственность за организацию, развитие психологически благоприятной среды не только в своих учреждениях, но и транслируют свои достижения в образовательном сообществе своих территорий.

Как человек, который занимался инноватикой в рамках своей диссертации, хочу сказать, что путь инноватора очень тернистый и трудный, внедрять практики сложно. Существует психологический барьер. Очень важно поддерживать людей, которые ведут за собой других.

Второе: разработать систему мотивирующих стимулов для педагогов, психологов, социальных педагогов, представителей администрации, осуществляющих апробацию и внедрение практик и технологий профилактики рисков детства.

Третье: система подготовки, потому что новшество не будет внедряться без обучения. Часто система подготовки и будет мотивирующим фактором.

Еще один момент: разработать систему поддержки вузов и профессиональных объединений, которые осуществляют информационную и научно-методическую поддержку образовательных учреждений и социально ориентированных НКО, включенных в экспертную экспериментальную деятельность по апробации и оценке эффективности программ. Предоставить возможность вузам и научным центрам, реализующим научно-методическое сопровождение исследований эффективности практик, аккредитовывать экспериментальные и апробационные площадки.

Следующий момент, который хотела озвучить: необходимо осваивать и развивать новые, исследовать уже реализуемые практики, в том числе международные, через систему экспертных профессиональных обменов, сетевых и обучающих обменных программ.

Прозвучал вопрос, что программы исследований, апробации, внедрения профилактических практик всегда лонгитюдные и требуют более длительного цикла поддержки. Важно учитывать, как практика развивается во времени.

Спасибо.

В.В. Рубцов

Спасибо большое. Обратите внимание, это реальное предложение по созданию института экспертизы, который должен построить систему независимой оценки этих практик. Спасибо большое. Мы обязательно это будем делать и в ближайшее время сделаем предложение по тому, как строить эту работу, тем более сейчас она продвигается и в тех ведомствах, которые оценивают наши результаты.

Хочу предоставить слово руководителю следующего симпозиума «Анализ психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде» профессору Романовой Евгении Сергеевне, директору Института психологии и социологии социальных отношений (это институт в МГПУ).

Е.С. Романова

Спасибо. Уважаемые коллеги, по поручению И.В. Дубровиной и Ю.М. Забродина я сделала анализ, результатами которого хочу с вами поделиться. Ну, во-первых, то, что касается конкурса, то в нем приняло участие 95 проектов в 7 номинациях. Больше всего программ представлено в номинациях «профилактические психолого-педагогические программы», «программы коррекционно-развивающей работы», «образовательные и просветительские психолого-педагогические программы», «программы коррекции», «развивающие психолого-педагогические программы». Самое маленькое количество работ — в номинации «программы развития психологической службы в системе образования». Но я думаю это по причине того, что номинация введена первый год.

36 субъектов РФ приняли участие в конкурсной программе. Самое большое количество — это Москва и Московская область. Остальное — средние значения, характерные для большинства регионов. Программы-лауреаты — 40 программ, образовательные и просветительские программы: из 16 — 10; из развивающих психолого-педагогических: из 13 — 8 программ; программы психологической коррекции нарушений поведения: из 14 — 7 программ; профилактические программы — 21, самое большое количество, и всего 6 прошло в номинации. Самое маленькое количество, к сожалению, это технологии психолого-педагогического сопровождения участников обра-

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

зовательного процесса. Было представлено 12 работ, из которых только 3 прошли. Программы развития службы — я уже говорила.

С точки зрения наиболее актуальных областей деятельности психологов в образовании я объединила в группы программы-лауреаты, представленные на конференции. Это просветительская работа, развивающая работа, профилактическая и коррекционная. Здесь представлены все основные области работы психолога. Сильные конкурсные работы, ориентированные на дошкольников или младших школьников. Работа с контингентом средней и старшей школы проработана в конкурсных программах меньше. В качестве положительных результатов хотелось бы отметить: на экспертизу поступило большое количество работ специалистов-педагогов в разных субъектах Федерации, что подчеркивает значимость такой работы в системе образования. Темы, представленные на конкурс, отличаются актуальностью и важностью для системы образования в связи с модернизацией. Неоспоримой заслугой всех работ является желание авторов усовершенствовать конкретный вид деятельности путем выдвижения своего проекта. Представленные программы являются адресными, разработанными или модифицированными для конкретных образовательных учреждений или определенных субъектов образовательной среды. Программы-лауреаты отличаются четкой структурой, логикой и являются готовым образовательным продуктом. Программы-лидеры ориентированы на решение поставленных задач комплексно, с привлечением всех участников образовательного процесса с учетом специфики выбранного контингента. В развивающих психолого-педагогических программах основной акцент делается на развитии эмоциональной сферы детей и подростков. Несмотря на единую направленность — средства и технологии, описанные в программах, весьма разнообразны. Имеются оригинальные решения подбора методического инструментария. Большое количество работ-лауреатов посвящены деятельности в дошкольных учреждениях.

Разделы программы технологий, которые, с нашей точки зрения, требуют внимания:

теоретическая проработка по выбранной проблеме практической деятельности с акцентом на современные концепции, существующие разработки;

соотнесение целей и задач с актуальными проблемами в образовательной и социальной средах, инновационная составляющая предлагаемых программ должна быть самой весомой и значимой;

методическое обеспечение для решения диагностических и коррекционных задач, привлечение возможностей современных цифровых технологий в реализацию целей и задач работы педагогов-психологов.

Какие предложения, с нашей точки зрения, на сегодняшний день будут полезны для развития этого направления? Первое, мы считаем, что нужно создать банк данных программ, технологий, которые являются лучшими практиками в деятельности педагогов-психологов. Например, направленных на:

развитие проектной исследовательской деятельности в образовательных организациях с подключением потенциала профильных вузов,

продвижение лучших практик, программ, технологий в регионы, то есть разработка технологий внедренческой практики,

развитие сетевой организации по взаимодействию и координации проектной деятельности образовательных организаций и вузов,

организацию курсов повышения квалификации в регионах,

развитие различных форм конкурсных работ (практикоориентированные, научные и научно-исследовательские разработки),

определение наиболее актуальных направлений психолого-педагогической работы, в частности, разработки программ с особой тематикой (суициды, работа с несовершеннолетними правонарушениями и т.д.).

Последнее: хотелось бы, чтобы специализация программ для работы в разных типах учреждений (школы, дошкольные учреждения и т.д.) была адресной.

К сожалению, до апробации программ и технологии мы пока не дошли. Самое главное — внедренческая составляющая. Она требует позиции всех участников образовательного процесса.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

Какие задачи внедренческого этапа психолого-педагогических проектов? Необходима разработка протоколов сотрудничества, регламентов взаимодействия, разной формы взаимодействия, механизмов психолого-педагогической поддержки, формирования приятной психологической среды и развитие современных форм диалога, в том числе онлайн. В заключение хотелось бы сказать, что нужно внимательнее организовать работу, направленную на подготовку и реализацию мер, обеспечивающих помощь педагогам-психологам в работе по повышению качества создания, апробации и реализации авторских оригинальных инновационных программ, — может быть, в виде методических материалов для участников. Также нужно обратить внимание региональных отделений, организаций, представляющих материалы на конкурс, на необходимость выполнения требований к содержанию при отборе на конкурс программ, повышения контроля за качеством присланных материалов.

При награждении была приподнятая эмоциональная обстановка. Думаю, присутствующие здесь, кто был на нашем симпозиуме, остались удовлетворены и объективной оценкой работы, и желанием работать дальше. Спасибо.

В.В. Рубцов

Спасибо. Действительно, мы собрали большое количество практик. Это организация работы школьных психологов. Этот конкурс идет уже который раз. Фактически, банк данных накоплен. Эту историю нужно будет ранжировать. С точки зрения доказательного подхода, мы уже можем начинать работать с региональными отделениями, давать им эти инструменты с рекомендациями для использования в собственной практике.

У меня есть проект решения от организаторов симпозиума «Воспитание — основа качества образования. Лучшие практики». Не буду его зачитывать. Хочу сказать, что это одна из сложных задач — как подойти к вопросу воспитательных практик. В работе этой секции участвовали, в том числе, представители школ, которым удалось достичь особенно высоких результатов в решении проблемы, как включить воспитательную практику в процесс образования. Например, это школа Казарновского «Класс-центр», школа Шарикова при Центре имени Димы Рогачева, где обучаются дети с онкологическими заболеваниями, «Школа Успеха» и другие. Докладчики отмечали, что эмоциональное отношение детей, имеющих проблемы, становится для них мощным фактором воспитания и развития. Большое спасибо коллегам. Заключение будет опубликовано.

Кто-нибудь хочет сказать какие-то слова в адрес конференции? Сказать, что все было плохо, или пожелание, чтобы никогда больше не собирались, — что-то в этом роде.

Участник из зала

Я представляю учреждения среднего профессионального образования. Это колледжи. Хочу выразить огромную благодарность организаторам. Прекрасное содержание конференции, замечательные условия для работы, доброжелательность, очень хорошая информационная поддержка. Огромное вам спасибо, коллеги! Колоссальный опыт. Приехав в Уфу, уже 29 ноября я проведу региональный семинар. И сейчас я пишу коллегам: «Уважаемые коллеги, мне есть чем с вами поделиться». Большое вам спасибо!

В.В. Рубцов

Спасибо.

Коллеги, у нас было зарегистрировано на нашей конференции почти 500 человек. Это много людей. Приехали люди, неравнодушные по отношению к своим практикам. Проблема в Российской Федерации такова, что идеи, смыслы и цели реализуются в очень интересных практиках, но мы часто не знаем, какова ценность данной работы. Поэтому мы проводили эту конференцию с надеждой, что удастся продвинуться в вопросах доказательности самих практик. Нам кажется, это удалось. Мы подбираемся к самой идее создания реестра лучших практик, основанных, в том числе, на доказательном подходе.

У нас присутствовало 68 регионов РФ. Это много для нас. Очень хорошо, что люди приехали. Спасибо большое всем, кто откликнулся на наше приглашение.

Хочу поблагодарить наших иностранных коллег, которые тоже нашли время и возможность приехать к нам. Думаю, вы здесь провели время не зря. Мы вам очень благодарны за опыт, которым вы с нами делитесь. Галина Владимировна станет председателем редакционной коллегии нашего

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

нового журнала, и мы приглашаем вас войти в редакционный совет нашего журнала, заняться представлением в России опыта, наработанного в области социальных практик, которые получили определенные доказательства и могут транслироваться. Для нас большая проблема — проблема трансляции.

Хочу поблагодарить наших партнеров. Это Фонд Тимченко. Эльвира, спасибо Вам большое. Благодарю Фонд поддержки детей в трудной жизненной ситуации. Мы работаем с вами по целому ряду программ. Вы настоящие наши партнеры. Огромное спасибо АСИ, которое попало в организаторы и главные ответственные по данному вопросу. Именно им предстоит аккумулировать весь опыт и докладывать в Правительстве о результатах работы по пункту №129 — создание реестра лучших практик на основе единых критериев оценки. Хочу поблагодарить сотрудников нашего университета. Когда мы начинали с Аркадием Ароновичем, мы не думали, что доведем дело до результата. Нам это удалось.

В заключение хочу, чтобы мы все похлопали Олесе Игоревне. Это центральный человек. У нее много детей и прекрасный муж, но по ночам она шлет смски, куда нам всем ехать. Это совершенно удивительный человек. Спасибо большое. Спасибо волонтерам. У нас очень хорошие волонтерские отряды. Конференция для них — вторичная работа. Это молодые люди, которые работают с очень сложными детьми. Это ребята, которые специально учатся. Спасибо вам большое. Очень рады, что вы были с нами здесь.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования»
2019. № 3 (3). С. 40–45
ISSN: 2658-3100 (online)

The online journal «Bulletin of Practical Psychology of Education»
2019, no. 3 (3), pp. 40–45
ISSN: 2658-3100 (online)

События

Резолюция XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством»

XV Международная научно-практическая конференция «Психология образования: лучшие практики работы с детством»[1] (далее — Конференция), проведенная 20–22 ноября 2019 г. в открытом интерактивном режиме в рамках реализации Плана основных мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках Десятилетия детства, и адресных социальных проектов[2], обсудила результаты и перспективы формирования и развития реестра практик работы с детством с доказанной эффективностью.

Организаторами и соорганизаторами Конференции выступили: Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Министерство просвещения Российской Федерации, Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации, Федеральная служба по надзору в сфере образования и науки, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Благотворительный фонд Елены и Геннадия Тимченко, Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», Агентство стратегических инициатив, Комиссия Общественной палаты Российской Федерации по поддержке семьи, материнства и детства, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», Рабочая группа «Ребенок и его право на семью» при Координационном совете при Правительстве РФ по реализации в России плана мероприятий Десятилетия детства на 2018–2020 гг., Секция «Образование в интересах детей» Совета при Правительстве Российской Федерации по попечительству в социальной сфере.

Партнеры Конференции: Фонд поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации, Национальный фонд защиты детей от жестокого обращения, ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Благотворительный фонд Сбербанка «Вклад в будущее», ФГАОУ ВО Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», кафедра социальной и дифференциальной психологии ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов».

Информационными партнерами Конференции стали: Международный мультимедийный пресс-центр МИА «Россия сегодня», Агентство социальной информации, «Учительская газета», интернет-сайт ФГБОУ ВО МГППУ www.мгппу.рф, Медиагруппа «Актион-Образование», журнал «Справочник педагога-психолога. Школа», портал психологических изданий PsyJournals.ru, интернет-сайт Федерации психологов образования России http://www.rospsy.ru, сетевой журнал «Вестник практической психологии образования».

В Конференции приняло участие более шестисот человек из 68 субъектов Российской Федерации: представители органов исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осу-

[1] Мероприятие проведено при финансовой поддержке Российского фонда фундаментальных исследований, проект № 19-013-20198.

[2] «Реформирование работы органов опеки и попечительства», «Модель инновационной реабилитационно-образовательной среды: пространство возможностей» (проект поддержан фондом Президентских грантов).

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

ществляющих государственное управление в сфере образования, специалисты в области детства, российские и зарубежные эксперты, представители общего и профессионального образования, аспиранты, ученые, педагогические работники, члены общественных организаций, представители социально ориентированных некоммерческих организаций и бизнес-сообщества, члены Общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России», представители системы здравоохранения, Министерства внутренних дел, Следственного комитета Российской Федерации.

В рамках Конференции 19 ноября 2019 года в ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» при поддержке Благотворительного фонда Елены и Геннадия Тимченко, Высшей школы экономики и ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» было проведено целевое программное мероприятие «Special Event: Конференция «Система защиты детства на постсоветском пространстве», в ходе которого были представлены и обсуждены пути развития и перспективы систем защиты детства на территории постсоветских государств: Азербайджана, Армении, Беларуси, Казахстана, Киргизии, Латвии, Литвы, Молдовы, России, Таджикистана, Украины, Узбекистана, Эстонии.

Открытие Конференции состоялось 20 ноября 2019 года в ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», по поводу которого были организованы актовые лекции отечественных и зарубежных экспертов: «Методология формирования реестра практик с доказанной эффективностью», «Проблемы девиантного поведения детей и подростков: подходы к оценке эффективности лучших практик», «Специальное образование и приемные / усыновленные дети: обзор литературы».

21 ноября 2019 года Конференция объединила семь круглых столов и симпозиумов по разным стратегическим направлениям развития государственной социальной политики в области детства: «Ребенок и его право на семью: практики с доказанной эффективностью», «Инклюзивные практики в общем образовании», «Профилактика суицидального и виктимного поведения несовершеннолетних в системе образования: презентация лучших практик», «Поддержка и развитие детей, проявивших выдающиеся способности», «Профилактика агрессивного, делинквентного, криминального поведения: лучшие практики психологической помощи», «Анализ лучших программ и технологий психолого-педагогической работы в системе образования», «Воспитание — основа качества образования: лучшие практики», что позволило выявить и обсудить отечественные и зарубежные социальные практики, в том числе с доказанной эффективностью; выполнить анализ наиболее успешных региональных практик, выявленных в ходе реализации мероприятий Десятилетия детства.

Симпозиумы и круглые столы прошли на базе ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», ФГБНУ «Психологический институт РАО», Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, Общественной палаты Российской Федерации, Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра.

Программа симпозиумов и круглых столов включала презентацию социальных, психолого-педагогических практик в сфере детства, прошедших верификацию и рекомендуемых к расширенной апробации, а также научные доклады и открытые дискуссии по проблемам выявления и оценки лучших практик работы с детством в социальной сфере с научно обоснованной эффективностью.

В рамках круглого стола «Ребенок и его право на семью: практики с доказанной эффективностью» был представлен передовой отечественный и международный опыт по обеспечению прав ребенка жить и воспитываться в семье, по повышению эффективности профилактической работы с семьями разных категорий, рассмотрены возможности применения доказательной базы специалистами при определении моделей поддержки для ребенка или семьи в целях повышения качества жизни детей, их благополучия, а также материалы по проекту «Реформирование работы органов опеки и попечительства».

На симпозиуме «Инклюзивные практики в общем образовании» были продемонстрированы технологии организации и практической реализации инклюзивного образования в форме «ресурсных практик» на базе коррекционных школ, региональные модели и программы развития ранней помощи, сетевые практики реализации инклюзивного образования, а также предложения по применению доказательного подхода в сфере развития инклюзивного образования.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Участники симпозиума «Профилактика суицидального и виктимного поведения несовершеннолетних в системе образования: презентация лучших практик» провели профессиональное обсуждение факторов, провоцирующих данное поведение, опыта работы по выстраиванию региональных систем превенции суицидального поведения и проблем эффективности реализованных программ профилактической работы.

В рамках симпозиума «Поддержка и развитие детей, проявивших выдающиеся способности» продемонстрированы практики работы с одаренными и талантливыми детьми с доказанной эффективностью; проведено обсуждение вопросов доказательности практик поддержки и развития одаренных детей.

Симпозиум «Профилактика агрессивного, делинквентного, криминального поведения: лучшие практики психологической помощи» был посвящен проблемам наполнения реестра практик с доказанной эффективностью, разработки научно обоснованных подходов к внедрению российских и адаптации зарубежных методик работы с социальными рисками детства в системе образования.

В рамках симпозиума «Анализ лучших программ и технологий психолого-педагогической работы в системе образования» прошла отдельная сессия, посвященная подведению итогов Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде — 2019.

На симпозиуме «Воспитание — основа качества образования: лучшие практики» состоялся открытый профессиональный диалог по обсуждению методологии доказательности социальных практик в области воспитания с экспертами — лауреатами Всероссийского конкурса «Успешная школа».

В рамках пленарного заседания Конференции 22 ноября 2019 года, проведенного в здании Правительства Москвы, участники обсудили вопросы доказательного подхода и формирования реестра лучших практик работы с детством, одобрили итоги формирования реестра лучших управленческих региональных и муниципальных практик в рамках Десятилетия детства, прошедших конкурсный отбор Агентства стратегических инициатив, ознакомились с результатами работы круглых столов и симпозиумов Конференции, одобрили итоги Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде — 2019, рекомендовали к применению «Стандарт доказательности социальных практик в сфере детства»[3] в целях формирования практик с доказанной эффективностью, а также при подготовке и обучении специалистов сферы детства.

Участники Конференции выразили благодарность организаторам мероприятия ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Агентству стратегических инициатив, Федеральной службе по надзору в сфере образования и науки, Общественной палате Российской Федерации, ФГБНУ «Психологический институт Российской академии образования», Федеральному ресурсному центру по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, предоставившим свои площадки для проведения профессионального обсуждения, а также модераторам и выступающим за личный вклад в профессиональное развитие научных и педагогических кадров и совершенствование психолого-педагогических, социальных и иных практик работы с детством.

Участники конференции приняли следующие рекомендации и предложения.

1. В рамках выполнения п. 129 Плана основных мероприятий до 2020 года «Создание реестра лучших практик, выявленных в ходе реализации мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на основе выработанных единых критериев оценки» рекомендовать:

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Агентству стратегических инициатив, Фонду поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации:

[3] Разработан в рамках Проекта «Развитие СО НКО: доказательность социальных практик» с использованием гранта Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества, предоставленного Фондом президентских грантов.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

— разработать модель распределенного реестра лучших социальных практик (в том числе практик с доказанной эффективностью), выявленных в ходе мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства;
— организовать описание представленных в рамках симпозиумов конференции практик работы с детством на основе стандарта доказательности социальных практик для обеспечения их дальнейшей независимой экспертизы на своих сайтах.

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Агентству стратегических инициатив:

— разработать систему независимой оценки эффективности (качества) социальных практик в сфере детства на основе стандарта доказательной практики.

Министерству науки и высшего образования Российской Федерации:

— предусмотреть создание межрегиональной сети научных лабораторий для организации системы независимой оценки эффективности (качества) социальных практик на базе высших учебных заведений и научных организаций;
— разработать систему поддержки вузов и профессиональных объединений, которые осуществляют информационную, научно-методическую поддержку образовательных учреждений и социально-ориентированных НКО, включенных в экспертную и экспериментальную деятельность по апробации и оценке эффективности лучших практик.

Министерству просвещения Российской Федерации:

— предусмотреть грантовую поддержку для организаций в регионах с целью внедрения лучших практик, выявленных в ходе реализации Плана мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства;
— разработать программу поддержки экспериментальных и инновационных площадок по апробации лучших практик работы с детством, разработать типовое положение об их деятельности.

Органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования и социальной сфере:

— оказать всестороннюю поддержку внедрения стандарта доказательной практики в сфере детства и руководствоваться им при проведении региональных конкурсов на лучшие программы, практики, методы работы, а также при создании региональных банков программ и пр.;
— организовать поддержку, в том числе грантовую, организациям, разрабатывающим и реализующим на практике социальные технологии с доказанной эффективностью;
— участвовать в формировании заказа на проведение научно-исследовательских работ для обоснования доказательности практик в сфере детства по проблемам, актуальным для региона.

2. В целях повышения эффективности работы в области профилактики агрессивного, аутоагрессивного, суицидального, виктимного поведения среди обучающихся рекомендовать:

Министерству просвещения Российской Федерации:

— создать реестр валидных методик, рекомендованных для проведения психологической диагностики, направленной на выявление социально-психологической дезадаптации и риска аутоагрессивного поведения обучающихся;
— провести мероприятия в целях методической поддержки психологических служб коррекционных образовательных организаций по вопросам профилактики самоповреждающего, аутоагрессивного поведения несовершеннолетних (с интеллектуальными нарушениями и иными видами нарушений психического развития);
— рассмотреть возможность нормативного закрепления времени для проведения психологическими службами в образовательных организациях мероприятий по профилактике негативных проявлений среди обучающихся;
— рассмотреть возможность аккумулирования лучшего опыта региональных практик в сфере профилактики негативных проявлений среди обучающихся с целью их использования специалистами системы профилактики различных регионов.

Органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим государственное управление в сфере образования:

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

— обеспечить системное, регулярное дополнительное профессиональное образование (повышение квалификации) по вопросам профилактики агрессивного, аутоагрессивного, суицидального поведения несовершеннолетних и молодежи, проблемам профессионального выгорания для специалистов системы профилактики (педагоги-психологи, педагоги, педагоги дополнительного образования, специалисты КДНиЗП и пр.).

3. В целях выявления одаренности, обучения, развития и поддержки одаренных детей рекомендовать:

Министерству просвещения Российской Федерации:

— включить в задачи приоритетного развития одаренных детей воспитание гармонично развитой личности, развитие морально-нравственных качеств детей и подростков и их социальной ответственности;
— расширить направления исследований в области выявления детей с высоким потенциалом развития, не демонстрирующих высокие достижения в предметных олимпиадах. Обеспечить создание научно обоснованного и надежного банка отечественного инструментария, способствующего выявлению разных видов одаренности (высокого потенциала развития) у детей и подростков;
— обратить особое внимание на решение проблемы поддержки одаренных детей в массовых общеобразовательных школах. Способствовать распространению эффективных образовательных практик и моделей выявления, поддержки и развития одаренных детей в массовых общеобразовательных организациях;
— содействовать созданию системы подготовки и переподготовки психолого-педагогических кадров для работы с одаренными детьми в системе образования на основе научно обоснованных требований (стандартов) к квалификации специалиста в этой области. Конкретизировать и расширить направления исследований ключевых проблем подготовки психолого-педагогических кадров для работы с одаренными детьми в системе образования.

Министерству просвещения Российской Федерации, Министерству науки и высшего образования Российской Федерации, общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России»:

— выработать алгоритмы и механизмы эффективного взаимодействия науки и практики, всех участников образовательного процесса и представителей разных общественных и профессиональных сообществ в области поддержки и содействия развитию одаренных и талантливых детей и молодежи.

4. В целях развития психолого-педагогической практики в системе образование рекомендовать:

Министерству просвещения Российской Федерации:

— создать банк методик, программ, технологий, являющихся лучшими практиками в деятельности педагога-психолога в России.

Министерству просвещения Российской Федерации, Министерству науки и высшего образования Российской Федерации, Министерству труда и социальной защиты Российской Федерации, Общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России»:

— обеспечить продвижение лучших практик, программ, технологий в регионы Российской Федерации;
— обеспечить развитие различных форм конкурсных работ для специалистов в области детства: практико-ориентированные проекты (программы, технологии), научные проекты, научно-исследовательские разработки.

5. Поддержать проект Агентства стратегических инициатив по реформированию деятельности специалистов органов опеки и попечительства и обеспечить размещение разработанного по итогам проекта законопроекта «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросам организации деятельности органов опеки и попечительства» на Федеральном портале проектов нормативных правовых актов в целях расширенного общественного обсуждения и последующего представления в Правительство Российской Федерации.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

6. В целях продвижения доказательного подхода в сфере детства и формирования реестра лучших практик рекомендовать:

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»:

— опубликовать в журнале «Социальные науки и детство» научные обзоры по тематике конференции, лучшие практики с доказательствами их эффективности.

Общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России»:

— создать на своей базе постоянно действующие экспертные комиссии с полномочиями проведения всероссийских конкурсов лучших практик на основе доказательного подхода по актуальным направлениям в сфере детства.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования»
2019. № 3 (3). С. 46–49
ISSN: 2658-3100 (online)

The online journal «Bulletin of Practical Psychology of Education»
2019, no. 3 (3), pp. 46–49
ISSN: 2658-3100 (online)

События

Пост-релиз Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде – 2019

В Москве в рамках XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством» 21 ноября 2019 года подведены итоги Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде — 2019 (далее – Конкурс).

Организаторами Конкурса стали Министерство просвещения Российской Федерации и Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России».

Соорганизаторы и партнеры Конкурса: ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Институт психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», «Справочник педагога-психолога. Школа», кафедра социальной и дифференциальной психологии ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов».

На Конкурс поступило 95 программ, отобранных образовательными организациями из 39 субъектов Российской Федерации, которые реализуются педагогами-психологами в сотрудничестве с логопедами, дефектологами, воспитателями, классными руководителями и другими специалистами.

На экспертную оценку принимались программы, направленные на совершенствование работы с детьми, их родителями и учителями, апробация которых показала свою эффективность.

На Конкурс поступили программы в соответствии с *7 номинациями:*

— образовательные (просветительские) психолого-педагогические программы;
— программы коррекционно-развивающей работы;
— программы психологической коррекции поведения и нарушений в развитии обучающихся;
— профилактические психолого-педагогические программы;
— развивающие психолого-педагогические программы;
— технологии психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса;
— программы развития психологической службы в системе образования.

Для определения лауреатов и победителей второго (экспертного) этапа Конкурса Экспертный совет провел экспертизу программ на основании критериев оценки, установленных в положении о Конкурсе.

Решением Экспертного совета Конкурса утвержден список лауреатов Конкурса и 40 конкурсным программам присвоен гриф «Рекомендовано Общероссийской общественной организацией «Федерация психологов образования России» для реализации в образовательных организациях и центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи».

Торжественная церемония подведения итогов Конкурса состоялась 21 ноября 2019 в ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» в рамках XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством», чему был приурочен симпозиум «Анализ лучших программ и технологий психолого-педагогической работы в системе образования (подведение итогов Всероссийского конкурса

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде – 2019)» (далее — симпозиум). На симпозиуме авторы программ, получивших наиболее высокую оценку экспертов, выступили с презентацией опыта применения программ и технологий психолого-педагогической работы в системе образования:

Еремина Юлия Евгеньевна, Васильева Анна Александровна, Байдык Олеся Алексеевна, Архаткина Екатерина Николаевна, педагоги-психологи ГБУ «Городской психолого-педагогический центр Департамента образования города Москвы», — «Коррекционно-развивающая программа для детей 6–11 лет с нарушением саморегуляции деятельности»;

Шакирова Ольга Алексеевна, педагог-психолог КГБУ «Центр содействия развитию семейных форм устройства «Росинка», Камчатский край, — программа коррекционно-развивающей работы «Дари добро»;

Батищева Елена Ярославовна, педагог-психолог МА ДОУ города Тюмени «Детский сад № 158», — развивающая психолого-педагогическая программа по формированию произвольности поведения и рефлексивных способностей детей старшего дошкольного возраста «Калейдоскоп исследований»;

Орлова Светлана Александровна, руководитель психологической службы, педагог-психолог МБОУ «Лицей № 21» г. Курска, — «Модель организации работы психологической службы в системе образования»;

Яковлева Ольга Борисовна, МАДОУ г. Мурманска № 91, — образовательная (просветительская) психолого-педагогическая программа «Развитие эмоционально-оценочного отношения воспитателей к детям»;

Бравославская Светлана Владимировна, педагог-психолог, Маликова Надежда Михайловна, музыкальный руководитель, Аванесян Жанна Викторовна, старший воспитатель МДОУ «Детский сад № 385 Дзержинского района Волгограда», — профилактическая психолого-педагогическая программа «Мама всегда рядом!»;

Алеева Лариса Викторовна, заведующий, Терешкова Наталья Юрьевна, старший воспитатель, Акулова Елена Геннадьевна, педагог-психолог МАДОУ «Детский сад № 13», — «Парк инклюзивных технологий: от одиночества — к людям».

Симпозиумом руководили члены Президиума Федерации психологов образования России: Дубровина Ирина Владимировна, главный научный сотрудник ПИ РАО; Забродин Юрий Михайлович, советник ректора МГППУ; Романова Евгения Сергеевна, директор Института психологии, социологии и социальных отношений МГПУ.

Церемония награждения победителей состоялась при поддержке и участии Института психологии, социологии и социальных отношений ГАОУ ВО города Москвы «Московский городской педагогический университет», «Справочника педагога-психолога. Школа», кафедры социальной и дифференциальной психологии ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов».

Церемония закрытия Конкурса включала объявление и награждение призеров и победителей Конкурса.

По итогам Конкурса определено 20 победителей, занявших I, II и III место в номинациях Конкурса.

Победители Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде — 2019

за занятое III место:

в номинации «Программы психологической коррекции поведения и нарушений в развитии обучающихся» — «Адаптация детей дошкольного возраста в инклюзивной образовательной среде», авторы: Казорина Анастасия Александровна, Руденская Оксана Николаевна, Самарцева Евгения Георгиевна, Наливалкина Татьяна Николаевна (Орловская область);

в номинации «Программы коррекционно-развивающей работы» — психолого-педагогическая коррекционно-развивающая программа «Преодоление», авторы: Сюрин Сергей Николаевич, Евтушенко Ольга Сергеевна, Сюрина Ольга Васильевна, Шинкаренко Екатерина Александровна (Московская область);

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

в номинации «Развивающие психолого-педагогические программы» — развивающая психолого-педагогическая программа по развитию эмоционального интеллекта детей среднего дошкольного возраста посредством песочной терапии «Песочное волшебство», автор: Головкова Татьяна Николаевна (Волгоградская область);

в номинации «Образовательные (просветительские) психолого-педагогические программы» — образовательная (просветительская) психолого-педагогическая программа для детей, родителей, воспитывающих детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата и сочетанными дефектами, и педагогов «Будущее под солнцем», авторы: Смирнова Анна Игоревна, Батуринец Юлия Васильевна, Кадашникова Алена Дмитриевна (Ленинградская область);

в номинации «Профилактические психолого-педагогические программы» — «Профилактика насилия в отношении детей и подростков “Песчинка. А если мы поговорим об этом?”», авторы: Козель Егор Вячеславович, Потоцкий Дмитрий Олегович (город Москва);

в номинации «Технологии психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса» — «Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся первого курса в период адаптации к обучению в ПОО “Первокурсник!”», авторы: Михеева Ирина Валентиновна, Сыренкова Юлия Александровна, Ханина Елена Николаевна (Томская область).

За занятое II место:

в номинации «Программы психологической коррекции поведения и нарушений в развитии обучающихся» — «Развитие коммуникативных навыков у детей с нарушениями речи», автор: Моисеенко Ольга Геннадьевна (город Санкт-Петербург);

в номинации «Программы коррекционно-развивающей работы» — программа коррекционно-развивающей работы с детьми старшего дошкольного возраста «Игралочка», авторы: Абрамова Ольга Александровна, Кострыгина Наталья Викторовна, Оганесян Стелла Нарибековна (Самарская область);

в номинации «Развивающие психолого-педагогические программы» — «Я говорю о чувствах», автор: Кудреватых Андрей Юрьевич (Мурманск);

в номинации «Образовательные (просветительские) психолого-педагогические программы» — образовательная психолого-педагогическая программа подготовки лиц, желающих принять на воспитание в свою семью ребенка, оставшегося без попечения родителей «Пойми меня», автор: Боенкина Елена Алексеевна (Томская область);

в номинации «Программы развития психологической службы в системе образования» — «Рабочая программа педагога-психолога», автор: Жукова Марина Фиркатовна (Республика Адыгея);

в номинации «Профилактические психолого-педагогические программы» — программа психолого-педагогической профилактики девиантного поведения детей и подростков «Путь к себе», автор: Шагивалиева Гульнара Камиловна (Республика Татарстан);

в номинации «Технологии психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса» — «Технология обследования несовершеннолетних с нарушениями поведения на ПМПК и определение условий организации индивидуальной профилактической работы», авторы: Пестова Ирина Васильевна, Гурьянова Нина Александровна, Сергеева Мария Сергеевна, Рогожкина Людмила Николаевна (Свердловская область).

За занятое I место:

в номинации «Программы психологической коррекции поведения и нарушений в развитии обучающихся» — «Коррекционно-развивающая программа для детей 6–11 лет с нарушением саморегуляции деятельности», авторы: Еремина Юлия Евгеньевна, Васильева Анна Александровна, Байдык Олеся Алексеевна, Архаткина Екатерина Николаевна (город Москва);

в номинации Программы коррекционно-развивающей работы» — «Дари добро», автор: Шакирова Ольга Алексеевна (Камчатский край);

в номинации «Развивающие психолого-педагогические программы» — психолого-педагогическая программа по развитию самосознания и произвольности поведения детей старшего дошкольного возраста «Калейдоскоп исследований», автор: Батищева Елена Ярославовна (Тюменская область);

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

в номинации «Программы развития психологической службы в системе образования» — «Модель организации работы психологической службы в системе образования», авторы: Первенкова Инна Анатольевна, Павлова Людмила Сергеевна, Маслова Вера Николаевна, Колесникова Елена Викторовна, Маякова Ольга Викторовна, Орлова Светлана Александровна, Ильина Вероника Владимировна, Елисеева Александра Григорьевна, Дружинина Наталья Викторовна (Курская область);

в номинации «Образовательные (просветительские) психолого-педагогические программы» — «Развитие эмоционально-оценочного отношения воспитателей к детям», автор: Яковлева Ольга Борисовна (Мурманская область);

в номинации «Профилактические психолого-педагогические программы» — «Мама всегда рядом!», авторы: Бравославская Светлана Владимировна, Маликова Надежда Михайловна, Аванесян Жанна Викторовна (Волгоградская область);

в номинации «Технологии психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса» — «Парк инклюзивных технологий: от одиночества — к людям», авторы: Алеева Лариса Викторовна, Терешкова Наталья Юрьевна, Акулова Елена Геннадьевна (Томская область).

Всероссийский конкурс лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде – 2019» стал площадкой для демонстрации лучшего профессионального опыта и технологий эффективной психолого-педагогической работы в системе образования России.

Победители Конкурса были награждены памятными призами и дипломами. Оргкомитет Конкурса отметил благодарственными письмами все авторские коллективы, которые приняли участие в Конкурсе.

По материалам программ лауреатов Конкурса опубликована коллективная монография «Психолого-педагогические программы и технологии в образовательной среде: каталог лучших практик работы с детством».

Программы лауреатов Конкурса размещены в открытом доступе на сайте rospsy.ru в реестре программ, которым присвоен гриф «Рекомендовано Общероссийской общественной организацией «Федерация психологов образования России» для реализации в образовательных организациях и центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи».

Контактная информация оргкомитета: тел.: +7 (495) 632-99-70; e-mail: rospsy.ru@gmail.com

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования»
2019. № 3 (3). С. 50–57
doi:10.17759/bppe.2019160301
ISSN: 2658-3100 (online)

The online journal «Bulletin of Practical Psychology of Education»
2019, no. 3 (3), pp. 50–57
doi:10.17759/bppe.2019160301
ISSN: 2658-3100 (online)

Рубрика I.
Научно-методическое сопровождение профилактики социальных рисков в системе общего образования

Подростковый буллинг: направления профилактической работы и организация помощи

Волкова Е.Н.,
доктор психологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена», Санкт-Петербург, Россия, envolkova@yandex.ru

Для цитаты:

Волкова Е.Н. Подростковый буллинг: направления профилактической работы и организация помощи [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. № 3 (3). С. 50–57. doi:10.17759/bppe.2019160301

For citation:

Volkova E.N. Teenage Bullying: Directions for Helping and Preventative Work [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [*Bulletin of Practical Psychology of Education*], 2019, no. 3 (3), pp. 50–57. doi:10.17759/bppe.2019160301. (In Russ., abstr. in Engl.)

В статье приводятся результаты теоретических и эмпирических исследований подросткового буллинга, выполненных российскими и зарубежными исследователями, которые могут составить научную основу для разработки программ помощи участниками подросткового буллинга и программ профилактики буллинга в образовательном учреждении. Личностные особенности подростков — обидчиков, жертв и свидетелей буллинга определяют психологические механизмы и содержание программ помощи и профилактики. Анализ отношений внутри семьи подростка в совокупности с оценкой параметров школьной среды и, прежде всего, особенностей отношения педагогов к субъектам образовательного процесса — выступают основанием для проектирования профилактической работы. Основные стратегии профилактики буллинга связаны с изменением поведения всех субъектов образовательного пространства, прежде всего, взрослых: педагогов и родителей, — а не только самих подростков. Ключевым адресатом профилактической работы в подростковом буллинге являются подростки — свидетели буллинга. Программы профилактики буллинга в образовательном учреждении должны иметь выраженный культурно-социальный контекст.

Ключевые слова: *буллинг, подростки, семейные отношения, школьная среда, помощь, профилактика.*

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Методологической основой исследований подросткового буллинга может служить культурно-историческая теория Л.С. Выготского. Учение Л.С. Выготского о кризисах развития в детских возрастах, о сензитивных и критических возрастных периодах имеет корреляцию с проблемой насилия над детьми в целом и подросткового буллинга, в частности. Рассматривая процессы нарушения развития современных детей и подростков в результате насильственных действий, мы опирались на понятие социальной ситуации развития как своеобразного, специфического для каждого возраста отношения между ребенком и окружающей его действительностью, прежде всего, социальной.

Все воздействия социальной среды преломляются через переживание ребенка, через его эмоциональный опыт. Социальная ситуация развития — это основное условие развития ребенка, это не только и не столько характеристики среды жизни, сколько особенности переживания, отношения ребенка к окружающему миру и людям. Модальность этого переживания (какое оно — положительное или негативное, подавляющее или инициирующее к действиям) напрямую зависит от того, каковы отношения к ребенку со стороны других людей — взрослых и сверстников.

Объективная социальная позиция может порождать различные по модальности образы и переживания ребенка, так и сами образы и переживания могут порождать нормы, ожидания и требования, формируя объективную социальную позицию ребенка (например, в подростковой группе). Это очень важно при объяснении причин подросткового буллинга, особенно если насилие совершается в образовательном учреждении, в школе [4; 5].

Исследовательские интересы в изучении буллинга чаще всего связаны с рассмотрением личностных особенностей участников буллинга. В фокусе внимания исследователей чаще всего оказываются вопросы мотивации деятельности, характерологические особенности, эмоциональные состояния подростков — обидчиков и подростков — жертв буллинга. Общий вывод этих исследований заключается в том, что жертвы буллинга характеризуются низким уровнем удовлетворенности общением, низким социометрическим статусом, низкой самооценкой, высоким уровнем притязаний, высоким уровнем тревожности, высоким уровнем конфликтности в отношениях, высоким уровнем трудностей в общении [7; 8; 17; 19; 20; 26]; обидчики — это подростки с высоким коэффициентом удовлетворенности общением, высокой авторитарностью, высокой самооценкой, высоким уровнем притязаний [2; 7; 8; 26].

В меньшей степени изучены особенности свидетелей буллинга. Между тем, эта группа является, с одной стороны, весьма многочисленной — по данным различных исследований [5; 10; 12; 18; 22], свидетелями школьного буллинга были до 80% детей и подростков. С другой стороны, группа свидетелей буллинга является весьма неоднородной с точки зрения позиции и мотивации поведения. И в-третьих, именно группа свидетелей представляет собой смысловую детерминацию буллинга: подростковый буллинг совершается ради свидетелей, для получения признания и определения своего статуса среди них и с их поддержки и одобрения.

Свидетели буллинга различаются в зависимости от степени активности и направленности занимаемой позиции: помощники преследователей характеризуются низким социометрическим статусом, достаточно высокой авторитарностью, средним уровнем самооценки, средним уровнем притязаний; защитники жертв характеризуются чрезвычайно высоким социометрическим статусом, высоким уровнем удовлетворенности в общении, высокой самооценкой. Нейтральные наблюдатели характеризуются достаточно высоким социометрическим статусом, высоким коэффициентом осознанности положительных отношений, высокой терпимостью [8; 9].

Буллинг имеет различные тяжелые последствия, в том числе и в форме своего продолжения в интернет-пространстве — в кибербуллинге [4; 21; 24; 26]. Поскольку разрушительные для развития личности последствия подросткового буллинга присущи не только жертвам, но и обидчикам, и свидетелям буллинга, организация помощи и организация профилактической работы должна быть направлена в равной мере на всех участников буллинга. Междисциплинарный и межведомственный подход в этой работе, так же как и в случае работы с проблемой насилия в целом, является преимущественным. Однако, в рамках этого подхода работа с жертвами, обидчиками и свидетелями будет различной. Если работа с жертвами и обидчиками представляет собой комплекс мероприятий преимущественно терапевтической направленности, с привлечением сил психолога, возможно, врачей, полицейских, то работа со свидетелями буллинга связана, в первую оче-

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

редь, с консолидированными усилиями педагогического коллектива школы и родительской общественности.

Исследования показывают, что вовлеченность подростка в ситуацию буллинга имеет многофакторную детерминацию. Подростковый буллинг является мультифинальным процессом, то есть таким процессом, где часто схожие начальные условия приводят к различным проявлениям, разделяя таким образом подростков на жертв, обидчиков и свидетелей. Несмотря на то, что выраженность факторов, их сочетание с индивидуальными и личностными детерминантами различается в каждой конкретной ситуации, подавляющее большинство исследователей солидарны представлениях о преимущественном влиянии на подростковый буллинг факторов микро- и макросоциальной среды [11; 15; 17]. Это определяет основной вектор профилактической работы в школе [11; 13; 15].

Семейные факторы: система отношений между членами семьи, последовательность наказаний, отношение к проявлениям агрессии, стиль воспитания и др. оказывают влияние на ролевую позицию в буллинге. Факторами буллинга выступают формальный родительский контроль и критика детей за жалобы, за проявление слабости и негативных чувств. В качестве фактора-протектора подчеркивают важность материнской поддержки и включенности [3].

Выявлено, что риск стать буллером выше у тех детей, к которым родители относятся отстраненно, без теплоты и внимания, а также у тех, кому родители позволяют вести себя агрессивно, не ограничивая негативное поведение по отношению к родственникам, сверстникам, другим детям и взрослым [24]. Непоследовательный стиль воспитания, когда родители то игнорируют негативное поведение ребенка, то «взрываются» и проявляют по отношению к нему агрессию, заставляет ребенка чувствовать себя уязвимым, причем способом самозащиты он будет считать силу [24] и воспринимать силу как пример адекватной реакции, на которую следует ориентироваться в собственном поведении.

Конфликты между родителями и насилие в семье выступают своего рода тренировочной площадкой, на которой ребенок учится использоваться нападение как средство достижения своей цели при конфликте со сверстниками. Так, дети, которые наблюдали, как отец проявляет жестокость к матери или как мать проявляет жестокость к отцу, с большей вероятностью будут обидчиками в буллинге, чем те, у кого не было подобного опыта [14]. Исследования показывают, что буллинг и драки опосредуют связь между жестокостью в семье и последующим употреблением алкоголя или наркотиков [16]. При этом следует подчеркнуть, что социально-экономический статус семьи не оказывает влияния на вероятность стать обидчиком для детей, которые из нее происходят [23].

Влияние негативного семейного окружения может или компенсироваться, или усиливаться при наличии доверительных отношений со взрослыми в школе. Поддержка со стороны сверстников может как нивелировать агрессивность, так и способствовать ее проявлению.

Школьная среда также оказывает влияние на возникновение буллинга. Во-первых, позиция учителей характеризуется определенной двойственностью в отношении к буллингу. Так, учителя более склонны искать источники буллинга в психологических особенностях подростков, чем связывать их с собственным поведением и с атмосферой в школе [10]. Кроме того, иногда учителям выгодно поддерживать буллинг в подростковых классах, используя его как инструмент поддержания дисциплины.

Во-вторых, учителя часто не осознают ни истинных причин, ни масштабов буллинга. Считая самой распространенной физическую форму буллинга, уделяя меньше внимания таким формам, как клевета, распространение слухов, принуждение, порча имущества, они видят источники во внешности, конфликтности или социальном статусе жертвы, предпочитая не вмешиваться во внутренние дела класса [12]. Часто школа занимает позицию игнорирования, что, в конечном итоге, приводит только к закреплению агрессивного поведения обидчиков.

В-третьих, формальные отношения с учителем в подростковом возрасте выступают фактором буллинга [6; 26].

В исследовании отношения к школе среди подростков из 40 стран было показано значительное влияние этого фактора на ситуацию буллинга [18], причем было обнаружено, что вероятность стать жертвой выше тогда, когда у ребенка складываются плохие отношения с одноклассниками,

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

а вероятность стать обидчиком растет, если в школе не установлены конструктивные отношения между учеником и учителем, то есть учителя относятся к ученикам несправедливо, не оказывают помощь тем, кто в ней нуждается, и не прислушиваются к точке зрения учеников. Иными словами, учителя — взрослые, с которыми дети больше всего контактируют, — создают такие нормы, условия социализации и опыт переживания, формируют такую социальную ситуацию развития, которая способствует проявлениям буллинга среди учеников.

Наши исследования показали, что преобладание в педагогических коллективах школ учителей с высокой степенью контроля над учебным процессом и при этом с доброжелательным отношением к ученикам коррелирует с уменьшением числа жертв, обидчиков и свидетелей буллинга среди учеников [6].

Важно понимать, что ситуация буллинга в школе служит ситуацией социального научения. Если школьное сообщество, прежде всего, в лице педагогов и других взрослых, занимает по отношению к школьному буллингу позицию равнодушия и невмешательства, то подростки продолжают социальные эксперименты в виртуальном пространстве, либо закрепляя уже опробованные способы социального контроля, признания, самоутверждения, либо осваивая новые. Если рассматривать социализацию подростка как процесс его вхождения в детский и школьный коллектив (как типы социальных общностей) посредством усвоения социальных ценностей и норм, действующих в нем, то опыт участия подростка в буллинге можно рассматривать как деструктивный вариант социализации.

Поэтому основные стратегии профилактики буллинга в подростковом возрасте, во-первых, должны быть направлены на изменение поведения всех субъектов образовательного пространства, прежде всего, взрослых: педагогов и родителей, — а не только и не столько самих подростков; во-вторых, ключевым адресатом профилактической работы в подростковом буллинге являются свидетели; в-третьих, программы профилактики должны иметь выраженный социальный контекст. Поведение подростков как поведение социального экспериментирования нуждается в разработке и включении в образовательный процесс действенных механизмов обратной связи, в содержании которой должны быть представлены позиции ненормативности буллинга, разрушительности его воздействия как на жертву, так и на обидчиков и свидетелей буллинга.

Литература

1. *Бочавер А.А., Хломов К.Д.* Буллинг как объект исследований и культурный феномен // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2013. № 3 (10). С. 149–159.
2. *Бутенко В.Н., Сидоренко О.А.* Буллинг в школьной образовательной среде: опыт исследования психологических особенностей «обидчиков» и «жертв» // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 138–143.
3. *Воликова С.В., Калинкина Е.А.* Детско-родительские отношения как фактор школьного буллинга // Консультативная психология и психотерапия. 2015. № 4 (88). С. 138–161.
4. *Волкова Е.Н., Волкова И.В. Скитневская Л.В.* Культурно-историческая теория Л.С. Выготского как методологическое основание для исследований подросткового буллинга // Теоретическая и экспериментальная психология. 2017. № 2 (10). С. 6–18.
5. *Волкова И.В.* Подростковый буллинг и стиль общения педагога // Научное мнение. 2017. № 5. С. 56–63.
6. *Волкова Е.Н., Волкова И.В.* Кибербуллинг как способ социального реагирования подростков на ситуацию буллинга // Вестник Мининского университета. 2017. № 3 (20). С. 17.
7. *Волкова И.В.* Эмпатия, аффилиативная тенденция и сензитивность к отвержению у подростков — участников буллинга // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании: Материалы I Международной научно-практической конференции. В 2-х частях / Под общей редакцией Л.А. Цветковой, Е.Н. Волковой, А.В. Микляевой. 2018. С. 172–179.
8. *Глазман О.Л.* Психологические особенности участников буллинга // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 105. С. 159–165.
9. *Гусейнова Е.А., Ениколопов С.Н.* Влияние позиции подростка в буллинге на его агрессивное поведение и самооценку [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2014. № 2. С. 246–256. doi:10.17759/psyedu.2014060221.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

10. *Лейн Д.А.* Школьная травля (буллинг) // Детская и подростковая психотерапия / Под ред. Д.А. Миллер, Э. Лейн. СПб: Питер, 2001. 448 с.
11. *Петросянц В.Р.* Психологическая характеристика старшеклассников, участников буллинга в образовательной среде, и их жизнестойкость: Дисс. … канд. психол. наук. СПб, 2011. 210 с.
12. *Польская Н.А.* Взаимосвязь показателей школьного буллинга и самоповреждающего поведения в подростковом возрасте // Психологическая наука и образование. 2013. № 1. С. 39–49.
13. *Сафронова М.В.* Буллинг в образовательной среде — мифы и реальность // Мир науки, культуры, образования. 2014. № 3 (46). С. 182–185.
14. *Собкин В.С., Смыслова М.М.* Буллинг в стенах школы: влияние социокультурного контекста (по материалам кросскультурного исследования) // Социальная психология и общество. 2014. № 2 (5). С. 71–86.
15. *Baldry A.C.* Bullying in schools and exposure to domestic violence // Child Abuse & Neglect. 2003. No. 27. P. 713–732.
16. *Cook C. R., Williams K. R., Guerra N. G., Kim T. E., Sadek S.* Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation // School Psychology Quarterly. 2010. No. 2 (25). P. 65–83.
17. *Espelage D., Low S., Rao M., Hong J., Little T.* Family Violence, Bullying, Fighting, and Substance Use Among Adolescents: A Longitudinal Mediational Model // Journal of Research on Adolescence. 2015. No. 24. P. 10.
18. *Fekkes M., Pijpers F., Verloove-Vanhorick P.* Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims // Journal of Pediatrics. 2004. No. 1 (144). P. 17–22.
19. *Harel-Fisch Y., Walsh S.D., Fogel-Grinvald H., Amitai G., Pickett W., Molcho M., Due P., de Matos M. G., Craig W.* Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries // Journal of Adolescence. 2011. No. 34. P. 639–652.
20. *Hay C., Meldrum R.* Bullying victimization and adolescent self-harm: Testing hypotheses from general strain theory // Journal of Youth and Adolescence. 2010. No. 39. P. 446–459.
21. *Kaltiala-Heino R., Rimpel M., Rantanen P.* Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey [Электронный ресурс] // BMJ (British Medical Journal). 1999. No. 8. P. 319–348. URL: http://www.bmj.com/content/319/7206/348 (дата обращения: 20.10.2019).
22. *Losey B.* Bullying, suicide, and homicide. Understanding, assessment and preventing threats for victims of bullying. USA: Routledge, 2011. 171 p.
23. *Molcho M., Craig W., Due P., Pickett W., Harel-Fisch Y., Overpeck M.* HBSC Bullying Writing Group. Cross-national time trends in bullying behaviour 1994–2006: findings from Europe and North America // International journal of public health. 2009. No. 54. P. 1–10.
24. *Olweus D.* Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis // Developmental Psychology. 1980. No. 6 (16). P. 644–660.
25. *Olweus D.* Bully / Victim Problems in School. Facts and Intervention // European Journal of Psychology of Education. 1997. No. 12. P. 495–510.
26. *Rodkin P. C., Espelage D. L., Hanish L. D.* A relational framework for understanding bullying: developmental antecedents and outcomes // American Psychologist. 2015. No. 4. P. 311–321.
27. *Salmivalli C., Nieminen N.* Proactive and reactive aggression among school bullies,victims, and bully-victims // Aggressive behaviour. 2002. No. 28. P. 30–44.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Teenage Bullying: Directions for Helping and Preventative Work

Volkova E.N.,
Dr. Sci. (Psychology), Professor, Leading Researcher of Institute of Psychology, Herzen State Pedagogical University of Russia, Saint-Petersburg, Russia, envolkova@yandex.ru

The article includes results of the theoretical and empirical studies of bullying among teenagers. This studies made by Russian and foreign researchers might form the basis for prevention program in educational environment and treatment programs for bullying participants. Personal characteristics of bullies, victims and witnesses define the mechanisms and content of treatment and prevention programs. Analysis of relations in the family of a teenager together with assessment of school environment, most importantly relations between teachers and other subject of educational process, are the key elements of preventive work. The main strategy of bullying prevention should be focused on changing the behavior of all subjects involved in education, mostly adults: parents and teachers, not only the teenagers. The key addressees of prevention are the teenagers who witness bullying. Bullying prevention programs in educational environment must be culturally adapted.

Keywords: *bullying, teenagers, family relations, school environment, prevention.*

References

1. Bochaver A.A. Khlomov K.D. Bulling kak ob"ekt issledovanii i kul'turnyi fenomen [Bullying as research subject and cultural phenomenon]. *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki* [*Psychology. Journal of Higher School of Economics*], 2013, no. 3 (10), pp. 149–159.
2. Butenko V.N., Sidorenko O.A. Bulling v shkol'noy obrazovatel'noy srede: opyt issledovaniya psikhologicheskikh osobennostey "obidchikov" i "zhertv" [Bullying in school educational environment: study of psychological particularities of victims and bullies]. *Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. V.P. Astaf'eva* [*Bulletin of Krasnoyarsk State Pedagogical University n.a. V.P. Astaf'ev*], 2015, no. 3 (33), pp. 138–143.
3. Volikova S.V., Kalinkina E.A. Detsko-roditel'skie otnosheniya kak faktor shkol'nogo bullinga [Parent-child relationships as a factor of school bullying]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya* [*Counseling Psychology and Psychotherapy*], 2015, no. 4 (88), pp. 138–161. (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Volkova E.N., Volkova I.V., Skitnevskaya L.V. Kul'turno-istoricheskaya teoriya L.S. Vygotskogo kak metodologicheskoe osnovanie dlya issledovanii podrostkovogo bullinga [Vygotsky's cultural-historical theory as a methodological basis for bullying studies]. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya* [*Theoretical and Experimental Psychology*], 2017, no. 2 (10), pp. 6–18.
5. Volkova I.V. Podrostkovyi bulling i stil' obshcheniya pedagoga [Teenage bullying and teacher's interaction style]. *Nauchnoe mnenie* [*Scientific opinion*], 2017, no. 5, pp. 56–63. (In Russ., abstr. in Engl.).
6. Volkova I.V. Empatiya, affiliativnaya tendentsiya i senzitivnost k otverzheniyu u podrostkov-uchastnikov bullinga [Empathy, affiliation and rejection sensitivity among adolescent bullies]. In Tsvetkova L.A., Volkova E.N., Miklyaeva A.V. (eds.). *Gertsenovskie chteniya: psikhologicheskie issledovaniya v obrazovanii: Materialy I Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii. V 2-h chastyakh.* [*Herzen studies: psychology in education. Proceedings of the I International conference: in 2 vol.*]. 2018, pp. 172–179. (In Russ., abstr. in Engl.).
7. Volkova E.N., Volkova I.V. Kiberbulling kak sposob sotsial'nogo reagirovaniya podrostkov na situatsiyu bullinga [Cyberbulling as a method of social addressing teenagers on the bulling situation]. *Vestnik Mininskogo universiteta* [*Bulletin of Minin University*], 2017, no. 3 (20), p. 17. (In Russ., abstr. in Engl.).

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

8. Glazman O.L. Psikhologicheskie osobennosti uchastnikov bullinga [Psychological features of participants of bullying]. *Izvestiya Rossiiskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A.I. Gertsena* [*Bulletin of Herzen State Pedagogical University of Russia*], 2009, no. 105, pp. 159–165. (In Russ., abstr. in Engl.).
9. Guseynova E.A., Enikolopov S.N. Vliyanie pozitsii podrostka v bullinge na ego agressivnoe povedenie i samootsenku [Influence of the bullying victim position on aggressive behavior]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2014, no. 1, pp. 246–256. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Lane D. A. Shkol'naya travlya (bulling) [School violence (bullying)]. In D. A. Miller, L. Lane (eds.). *Detskaya i podrostkovaya psikhoterapiya* [*Child and adolescents psychotherapy*]. Saint-Petersburg: Piter, 2001. 448 p. (In Russ.).
11. Petrosyants V.R. Psikhologicheskaya kharakteristika starsheklassnikov, uchastnikov bullinga v obrazovatel'noi srede, i ikh zhiznestoikost'. Diss. ... kand. psikhol. nauk [Psychological characteristics and resilience of senior school students — participants of school bullying. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Saint-Petersburg, 2011. 210 p.
12. Pol'skaya N.A. Vzaimosvyaz' pokazatelei shkol'nogo bullinga i samopovrezhdayushchego povedeniya v podrostkovom vozraste [Relationship of indicators of school bullying and self-injurious behavior in adolescence]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2013, no. 1, pp. 39–49. (In Russ., abstr. in Engl.).
13. Safronova M.V. Bulling v obrazovatel'noi srede — mify i real'nost' [Bullying in the educational environment — myths and reality]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya* [*World of Science, Culture, Education*], 2014, no. 3 (46), pp. 182–185.
14. Sobkin V.S., Smyslova M.M. Bulling v stenakh shkoly: vliyanie sotsiokul'turnogo konteksta (po materialam krosskul'turnogo issledovaniya) [Bullying at school: the impact of socio-cultural context (based on cross-cultural research)]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [*Social Psychology and Society*], 2014, no. 2 (5), pp. 71–86. (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Baldry A. C. Bullying in schools and exposure to domestic violence. *Child Abuse & Neglect,* 2003, no. 27, pp. 713–732.
16. Cook C. R., Williams K. R., Guerra N. G., Kim T. E., Sadek S. Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly,* 2010, no. 2 (25), pp. 65–83.
17. Espelage D., Low S., Rao M., Hong J., Little T. Family Violence, Bullying, Fighting, and Substance Use Among Adolescents: A Longitudinal Mediational Model. *Journal of Research on Adolescence,* 2015, no. 24, p. 10.
18. Fekkes M., Pijpers F., Verloove-Vanhorick P. Bullying behavior and associations with psychosomatic complaints and depression in victims. *Journal of Pediatrics,* 2004, no. 1 (144), pp. 17–22.
19. Harel-Fisch Y., Walsh S. D., Fogel-Grinvald H., Amitai G., Pickett W., Molcho M., Due P., de Matos M. G., Craig W. Negative school perceptions and involvement in school bullying: A universal relationship across 40 countries. *Journal of Adolescence,* 2011, no. 34, pp. 639–652.
20. Hay C., Meldrum R. Bullying victimization and adolescent self-harm: Testing hypotheses from general strain theory. *Journal of Youth and Adolescence,* 2010, no. 39, pp. 446–459.
21. Kaltiala-Heino R., Rimpel M., Rantanen P. Bullying, depression, and suicidal ideation in Finnish adolescents: School survey [Elektronnyi resurs]. *BMJ (British Medical Journal),* 1999, no. 8, pp. 319–348. URL: http://www.bmj.com/content/319/7206/348 (Accessed 20.12.2018).
22. Losey B. Bullying, suicide, and homicide. Understanding, assessment and preventing threats for victims of bullying. USA: Routledge, 2011. 171 p.
23. Molcho M., Craig W., Due P., Pickett W., Harel-Fisch Y., Overpeck M., HBSC Bullying Writing Group. Cross-national time trends in bullying behaviour 1994–2006: findings from Europe and North America. *International Journal of Public Health,* 2009, no. 54, pp. 1–10.
24. Olweus D. Familial and temperamental determinants of aggressive behavior in adolescent boys: A causal analysis. *Developmental Psychology,* 1980, no. 16 (6), pp. 644–660.
25. Olweus D. Bully / Victim Problems in School. Facts and Intervention. *European Journal of Psychology of Education,* 1997, no. 12, pp. 495–510.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

26. Rodkin P.C., Espelage D.L., Hanish L.D. A relational framework for understanding bullying: developmental antecedents and outcomes. *American Psychologist,* 2015, no. 4, pp. 311–321.
27. Salmivalli C., Nieminen N. Proactive and reactive aggression among school bullies,victims, and bully-victims. *Aggressive Behavior,* 2002, no. 28, pp. 30–44.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования»
2019. № 3 (3). С. 58–67
doi:10.17759/bppe.2019160302
ISSN: 2658-3100 (online)

The online journal «Bulletin of Practical Psychology of Education»
2019, no. 3 (3), pp. 58–67
doi:10.17759/bppe.2019160302
ISSN: 2658-3100 (online)

Рубрика I.
Научно-методическое сопровождение профилактики социальных рисков в системе общего образования

Эффективные практики актуализации субъектности матери в период восстановления родительских прав

Васягина Н.Н.,
доктор психологических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург, Россия, vasyagina_n@mail.ru

Мазурчук Е.О.,
старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург, Россия, MazurchukE@yandex.ru

Для цитаты:

Васягина Н.Н., Мазурчук Е.О. Эффективные практики актуализации субъектности матери в период восстановления родительских прав [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. № 3 (3). С. 58–67. doi:10.17759/bppe.2019160302

For citation:

Vasyagina N. N., Mazurchuk E. O. Effective Practices of Updating the Subjectivity of the Mother during the Restoration of Parental Rights [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [*Bulletin of Practical Psychology of Education*], 2019, no. 3 (3), pp. 58–67. doi:10.17759/bppe.2019160302. (In Russ., abstr. in Engl.)

Учитывая особую значимость кровной семьи для психологического благополучия ребенка, особую актуальность приобретает проблема подготовки женщин, восстанавливающих родительские права, к реализации воспитательных функций. Одним из важнейших условий эффективности семейного воспитания выступает интегративная характеристика личности матери — субъектность матери, отражающая активно-избирательное, инициативно-ответственное отношение к воспитательной деятельности, ребенку и к самой себе как субъекту семейного воспитания.

В статье описаны эффективные практики, составляющие ядро программы психолого-педагогического сопровождения «Я — субъект воспитания». Программа представляет собой поэтапную организацию мероприятий и событий, запускающих психологические механизмы отраженной субъектности и рефлексии. В ходе реализации программы создаются условия, позволяющие матерям осознать и принять ответственность за процесс и результат воспитания, у матерей активизируются смысловые основания воспитательной деятельности, обеспечивается проектирование позитивного образа «Я-мать», гармонизируется отношение к ребенку и к самой себе как субъекту семейного воспитания.

Ключевые слова: *субъектность матери, субъектность матери в период восстановления родительских прав, актуализация субъектности матери в период восстановления родительских прав.*

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

В современных психолого-педагогических исследованиях подчеркивается особая роль семьи в целом и матери, в частности, в развитии личности ребенка (Н.Н. Васягина, И.В. Дубровина, Е.И. Захарова, М.И. Лисина, В.С. Мухина, Г.Г. Филиппова, Л.Б. Шнейдер). Эти идеи нашли отражение в проводимой политике деинституционализации — развития семейных форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей (Г.И. Гайсина, Ж.А. Захарова, Н.М. Иовчук, Г.И. Климантова, Е.И. Морозова, Г.В. Семья, А.М. Щербакова). Данная политика является наиболее перспективной и создает условия для реализации права ребенка жить и воспитываться в семье.

Помимо закрепленных в Семейном кодексе Российской Федерации форм устройства детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, особую значимость приобретает возвращение их в биологическую (кровную) семью. Это обусловлено данными многочисленных исследований, которые подчеркивают, что ребенок, воспитывающийся в центрах временного пребывания (детском доме) или приемной семье, может испытывать трудности в:

— общем физическом, психическом, социальном развитии и становлении личности [4; 9];
— развитии внутренних механизмов активного, инициативного, свободного поведения, саморегуляции;
— получении положительного опыта семейной жизни, создании здоровой полноценной семьи [7].

В отличие от других форм семейного устройства в биологической (кровной) семье ребенок может установить интимные, эмоционально насыщенные и устойчивые отношения (Г.В. Семья) с матерью как с основным субъектом привязанности (А.А. Амосов, В.И. Брутман, А.Я. Варга, Н.Н. Васягина, Г.И. Гайсина, С.Ю. Мещерякова, М.С. Радионова, Н.П. Фетискин, Р. Желтушко, В.М. Целуйко, О.В. Широких).

Осознание как научным, так и деловым сообществом значимости биологической (кровной) матери в вопросах семейного воспитания придает особую актуальность рассмотрению периода восстановления родительских прав — как качественно новой социальной ситуации развития матери. Эта ситуация предполагает изменение ее личности и реконструкцию имеющейся системы детско-родительских отношений. Эти положения нашли отражение в Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года (документ разрабатывался по инициативе и при активном участии Координационного совета при Президенте РФ по реализации Национальной стратегии действий в интересах детей).

Однако сегодня рельефно проступает проблема недостаточной подготовленности биологических (кровных) матерей к реализации воспитательной деятельности, что в свое время явилось психологической причиной лишения их родительских прав. В контексте необходимости личностных изменений матери становится важным обращение к проблеме актуализации субъектности матери — как интегративной характеристики ее личности. Данная характеристика отражает активно-избирательное, инициативно-ответственное отношение к воспитательной деятельности, к ребенку и к самой себе — как субъекту семейного воспитания. В то же время, эта характеристика матери выступает условием реализации ею воспитательной деятельности [6].

Обращение к исследованиям феноменологии субъектности в целом и к работам, посвященным исследованию субъектности матери, в частности, позволяет констатировать следующее: данная категория пока не имеет устоявшегося тезауруса [10]. И это несмотря на то, научный интерес к ней в последние десятилетия усиливается и она рассматривается как:

— важнейшая характеристика личности (К.А. Абульханова-Славская, О.А. Конопкин, Д.А. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Столин);
— возможность человека, обнаруживающаяся в деятельности и предполагающая создание принципиально новых возможностей этой деятельности (Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский, В.В. Знаков, А.К. Осницкий, Н.Т. Селезнева) [1; 2];
— особое отношение к себе как к деятелю и к другим людям (Е.Н. Волкова, В.Н. Мясищев);
— сложная структура, представленная совокупностью компонентов [8], которые обеспечивают инициацию активности и ее направленность. При этом наиболее важными компонентами являются мотивация, сознание и самосознание, саморегуляция (Т.И. Артемьева, Е.Н. Волкова, А.Б. Орлов, В.Э. Чудновский);
— социальные взаимодействия, творчество, активность (Л.И. Анцыферова, В.А. Петровский, В.И. Слободчиков, В.О. Татенко) [7];

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

— автономность, целостность, самоценность, рефлексивность, ответственность, опосредованность, креативность (К.А. Абульханова-Славская, Н.Я. Большунова, М.В. Исаков) и пр.

В контексте преломления субъектности к личности женщины-матери данная категория наиболее полно рассмотрена в концепции субъектного становления матери (Н. Н. Васягина). Автор подчеркивает, что субъектность является интегративной характеристикой личности матери, которая проявляется в:

— осознанной активности,
— способности понимать окружающий мир и себя в нем,
— направленности на самореализацию в родительстве,
— готовности к реализации воспитательной деятельности,
— выбору путей реализации воспитательной активности [3].

При этом отмечается, что субъектность основана на:

— личностной зрелости (А.С. Спиваковская, Л.Б. Шнейдер),
— высоком уровне рефлексивности (В.И. Брутман, Е.И. Кузьмина, В.С. Мухина, В.В. Столин),
— готовности к активному изменению «мира» и «себя в мире» (Н.Н. Васягина, О.А. Карабанова, Р.В. Овчарова).

В совокупности все это может рассматриваться как комплекс структурообразующих составляющих субъектности матери [11]. Теоретическая операционализация описанных выше образований позволила нам описать субъектность матери как структуру, представленную совокупностью ценностно-смыслового, регулятивно-деятельностного и субъективно-оценочного компонентов.

С целью выявления особенностей субъектности женщин, восстанавливающих родительские права, и определения наиболее типичных трудностей, которые могут стать препятствием к реализации воспитательных функций, нами было проведено эмпирическое исследование. В нем приняли участие 100 респондентов. Выборка формировалась методом случайного выбора из женщин, проживающих в разных регионах РФ.

Все респонденты, вошедшие в данную группу, ранее были лишены родительских прав, но выразили желание их восстановить. Исследование осуществлялось по единой методической процедуре. В качестве методов сбора эмпирических данных были использованы:

— Опросник терминальных ценностей (ОТеЦ; И.Г. Сенин);
— ценностная направленность матери (Е.И. Захарова);
— сочинение «Я — мама» (Н.Н. Васягина);
— опросник «Особенности принятия родительской позиции» (Е.И. Захарова);
— «Взаимодействие родитель — ребенок» (И.М. Марковская);
— Методика исследования самоотношения (МИС; С.Р. Пантилеев);
— Методика исследования ролевых паттернов отношения к Другому взрослого человека (МИРП; Ю.В. Александрова).

Исследование общих особенностей субъектности матери в период восстановления родительских прав осуществлялось через призму рассмотрения содержательной наполненности компонентов их субъектности. Анализ полученных данных позволяет констатировать, что для респондентов характерно:

— преобладание ценностей общения (37%) и хобби (31%);
— низкий уровень рефлексии (69%);
— отсутствие опыта анализа материнства (61%);
— наличие незрелых защитных механизмов (64%);
— непринятие родительской позиции (44%);
— недифференцированность представлений об «Идеальной матери» (45%);
— неразвитое самосознание матери (63,7%),
— рассогласованность и противоречивость самопостижения, самоотношения и самореализации (64,3%).

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

С целью определения качественного своеобразия содержания структурных компонентов субъектности у матерей в период восстановления родительских прав был применен факторный анализ по методу Кеттелла «Каменистая осыпь» (табл. 1) [5].

Таблица 1.
Факторная структура содержательной наполненности компонентов субъектности у матерей в период восстановления родительских прав

Компоненты субъектности		
Ценностно-смысловой (57,18%)	Регулятивно-деятельностный (56,03%)	Субъективно-оценочный (61,17%)
I фактор (16,29%)	I фактор (18,70%)	I фактор (16,01%)
общественная жизнь (0,864); высокое материальное положение (0,835); активные социальные контакты (0,715); профессиональная жизнь (0,605)	основные индивидуально-личностные качества матери (-0,751); зависимость (0,728); представления матери о проблемах и трудностях (-0,707)	отвержение — принятие ребенка родителями (0,755); самообвинение (-0,713); отношение к другому профессионала (0,701); удовлетворенность отношениями с ребенком (0,678)
II фактор (15,30%)	II фактор (18,67%)	II фактор (15,95%)
собственный престиж (0,806); профессиональная деятельность (работа) (0,773); креативность (-0,740); достижения (-0,672)	временная ориентация матери (0,877); руководство (-0,749); предпочтения и интересы (семейные/внесемейные) матери (-0,692)	воспитательная конфронтация (0,837); самопривязанность (-0,740); самоуверенность (-0,672); автономность — контроль (0,646)
III фактор (15,29%)	III фактор (18,66%)	III фактор (14,75%)
личные интересы (0,858); увлечения (0,768); духовное удовлетворение (0,630)	представления матери о материнской позиции при реализации воспитательной деятельности (0,802); представление матери об ее отношении к ребенку (0,782); представления матери о воспитательной деятельности (0,771); поддержка (0,658)	невротические паттерны супружеского отношения (0,836); непоследовательность — последовательность (0,738); мягкость — строгость (0,635); самоценность (-0,572)
IV фактор (10,30%)		IV фактор (14,46%)
сохранение собственной индивидуальности (0,776); общение (-0,722)		конфликтность (0,760); зеркальное «Я» (-0,755); отсутствие сотрудничества — сотрудничество (0,748); эмоциональная дистанция — близость (0,668); невротические паттерны родительского отношения (-0,640)

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Представленные в таблице данные позволяют описать содержательную наполненность компонентов субъектности матерей в период восстановления родительских прав:

— стремление к социальной значимости, собственный престиж, сохранение собственной индивидуальности, направленность на интерес (ценностно-смысловой компонент);
— страх зависимости, ориентация на будущее в воспитании, потребность в поддержке (регулятивно-деятельностный компонент);
— отвержение ребенка, воспитательная конфронтация и ригидность матери, воспитательная неуверенность, неудовлетворенность отношениями с ребенком (субъективно-оценочный компонент).

Полученные данные свидетельствуют о том, что в период восстановления родительских прав субъектность матерей характеризуется особенностями, совокупность которых препятствует эффективному выполнению родительских функций. А потому данная категория женщин нуждаются в особом психолого-педагогическом сопровождении.

На основе вышесказанного нами была разработана и представлена программа психолого-педагогического сопровождения матери в период восстановления родительских прав «Я — субъект воспитания». Целью программы являлась актуализация субъектности матери в период восстановления родительских прав. Программа представляет собой поэтапную организацию мероприятий и событий, запускающих психологические механизмы отраженной субъектности и рефлексии. В качестве субъектов преобразования сознания и поведения к участию в Программе были привлечены «эталонные матери», которые принимали участие в отдельных сессиях и выступали наставниками для матерей, восстанавливающих родительские права, на протяжении всего периода их психолого-педагогического сопровождения.

Основной организационной формой программы является тренинг, в ходе которого использовались четыре группы методов:

— методы усвоения и отработки навыков воспитательной деятельности (ролевые игры (проигрывание сложных воспитательных ситуаций и их анализ совместно с «эталонными матерями»), овладение приемами саморегуляции);
— методы повышения психолого-педагогической грамотности матерей (лектории, групповые дискуссии по проблемам воспитания с участием «эталонных матерей»);
— методы саморазвития матерей (проективные (рисуночные), рефлексивные (самоотчеты));
— круглый стол с наставниками («эталонными» матерями);
— кинопровокации (просмотр фильмов с сюжетом, вызывающим определенные эмоциональные реакции и диссонанс, и т.п.) [5].

Цикл программы рассчитан на 72 часа (24 занятия по 3 часа). Основные этапы и виды деятельности программы определялись особенностями матерей в период восстановления родительских прав, указывающими на необходимость использования эффективных практик, направленных на:

— повышение степени осознания сложностей в реализации воспитательной деятельности и причин их возникновения;
— работу по расширению поведенческого репертуара матери как субъекта воспитательной деятельности;
— повышение уверенности матери в себе как субъекте воспитательной деятельности, формирование ценностного отношения к материнству [5].

Первый блок направлен на осознание сложностей в реализации воспитательной деятельности и причин их возникновения, так как без этого невозможно стать субъектом данного вида деятельности. В этом блоке были использованы такие упражнения, как:

— «Материнство для меня — это…»,
— «Материнство — это хорошо и плохо»,
— «Как я становилась матерью».

Они были нацелены на принятие матерью ответственности за себя, свои воспитательные действия, что способствует ее переходу к планированию и самодетерминированию.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Второй блок нацелен на работу по расширению поведенческого репертуара матери как субъекта воспитательной деятельности. Подобная компоновка блоков видится нам целесообразной, так как позволяет перейти матерям от осознания существующих проблем к реализации воспитательной деятельности и к подбору инструментов их решения. Ключевыми для второго блока выступают такие упражнения, как:

— «Анализ сложных воспитательных ситуаций»,
— «Поиск решения конфликтных ситуаций в воспитании»,
— «Какие методы и средства я использую в воспитании»,
— «Мои воспитательные цели».

Третий блок. Данный блок завершает тренинг, так как в ходе реализации первых двух блоков у матерей происходит пересмотр отношения к себе как к матери, изменение поведенческого репертуара, что влечет за собой возникновение напряженности, обострение внутренних экзистенциальных конфликтов.

В качестве основных упражнений третьего блока назовем такие как:

— «Психологический автопортрет матери»,
— «Мои сильные и слабые стороны как матери»,
— «Материнство — ценность».

Их основная цель — повышение уверенности матери в себе как субъекте воспитательной деятельности за счет оптимизации ее ценностного отношения к материнству.

Остановимся на подробном рассмотрении тех практик, которые, на наш взгляд, можно назвать наиболее эффективными.

Так, в группе методов повышения психолого-педагогической грамотности матерей — это групповые дискуссии по проблемам воспитания с участием «эталонных матерей». Например, дискуссия на тему «Поиск решения конфликтных ситуаций в воспитании» позволила сформировать навыки решения трудных воспитательных ситуаций у матерей в период восстановления родительских прав. В ходе этой дискуссии матерям было предложено познакомиться с положительным опытом реализации воспитания. Для этого мы пригласили двух матерей, которые, как правило, не испытывают сложностей в воспитании своих детей, — «эталонных матерей». С ними обсуждался целый ряд вопросов:

— расскажите о своих историях воспитания,
— какие методы и средства воспитания вы используете?
— как вы решаете сложные воспитательные ситуации, как часто они у вас возникают?
— что, на ваш взгляд, самое важное в воспитательной деятельности матери [5]?

В дискуссии «Как закрепить желательное поведение ребенка?» также принимали участие «эталонные матери». Практика позволила сформировать у матерей в период восстановления родительских прав навыки решения трудных воспитательных ситуаций.

Участникам мы предложили обсудить, как можно закрепить желаемое поведение ребенка. Для этого были подготовлены следующие вопросы:

— что делаете вы для этого, поделитесь своим опытом?
— как вы думаете, есть ли необходимость использовать физическое наказание в воспитательной деятельности?
— как можно повысить эффективность поощрений?
— какими они должны быть — материальными или моральными [5]?

Следует отметить и такую эффективную практику, как кинопровокации (просмотр фильмов с сюжетом, вызывающим определенные эмоциональные реакции и диссонанс, и т.п.), которая относится к группе рефлексивных методов. Для просмотра мы выбрали несколько фильмов, сюжеты которых позволяли затронуть разные аспекты воспитательной деятельности матери.

Первым для просмотра был предложен фильм «Август Раш» (2007). Его режиссер — Кирстен Шеридан. В основе сюжета лежит история мальчика из детского дома, мечтающего отыскать своих родителей.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

После его окончания мы обсудили фильм вместе с матерями в период восстановления родительских прав и матерями-наставниками.

Для обсуждения были выбраны следующие вопросы:

— как вам кажется, в чем смысл сюжета фильма?
— какую роль в жизни главного героя играют его родители?
— принимают ли они свою родительскую позицию?
— благодаря чему мы можем наблюдать счастливый конец фильма?
— можете ли вы провести какие-либо аналогии с вашей семейной историей [5]?

С целью расширения поведенческого репертуара матери как субъекта воспитания мы использовали фильм Романа Полански «Оливер Твист», который вышел в прокат в 2005 году. Он основан на романе Чарльза Диккенса «Приключения Оливера Твиста».

Фильм также обсуждался совместно с матерями-наставниками.

Для обсуждения был предложен ряд вопросов:

— как вам кажется, в чем смысл сюжета фильма?
— какую роль в жизни главного героя играет возможность попасть в дом к человеку, который стал заниматься его воспитанием?
— какие методы и средства воспитания из фильма вы можете взять себе на заметку?
— можете ли вы провести какие-либо аналогии с вашей семейной историей [5]?

В процессе работы над формированием ценности материнства мы предложили для просмотра фильм «Приключения коряжки», снятый в 2009 году по сценарию Анны-Катарины Вестли (режиссер Asleik Engmark).

После его окончания вместе с матерями-наставниками были подняты такие вопросы, как:

— как вам кажется, в чем смысл сюжета фильма?
— какую роль в жизни главного героя играют родители?
— может ли вымышленный герой заменить родителей?
— ценно ли для мамы и папы главного героя их родительство?
— можете ли вы провести какие-либо аналогии с вашей семейной историей [5]?

Апробация программы.

Для проверки эффективности программы «Я — субъект воспитания» применялся квазиэкспериментальный план с контрольной группой. По окончании реализации программы сопоставление показателей двух групп матерей показало наличие статистически значимых изменений в «экспериментальной группе». В «контрольной группе» аналогичных изменений зафиксировано не было. Изменение значений характеристик переменных, входящих в ценностно-смысловой компонент субъектности матери, позволяет утверждать, что у матерей в «экспериментальной группе»:

— увеличилась креативность (2,93),
— более высокое место заняла ценность развития себя (2,93),
— они стали ориентированы на обучение и образование (2,8), семейную жизнь (2,9) и профессиональную деятельность (работа) (2,66),
— произошло уменьшение характеристик увлечения (-3,05) при одновременном увеличении показателя «материнство» (ребенок) (2,9) [6].

Наибольшей динамике среди переменных, описывающих регулятивно-деятельностный компонент субъектности матерей в период восстановления родительских прав («экспериментальная группа»), подверглись:

— представления матери о ценностях и целях материнства (3,05),
— представления матери о стилевых особенностях воспитательной деятельности (3,05),
— ответственность (3,05),
— поддержка (2,93),
— забота (2,8),
— представления матери о материнской позиции при реализации воспитательной деятельности (2,59),

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

— руководство (-2,9),
— представления о степени эмоциональной дифференцированности и вовлеченности матери в процесс воспитания ребенка (-2,8),
— предпочтения и интересы (семейные/внесемейные) матери (-2,8),
— временная ориентация матери (-2,36) [6].

Третий — субъективно-оценочный — компонент также подвергся изменениям. Сдвиги произошли в таких переменных, как:
— открытость (3,05),
— отношение к ребенку опытного родителя (3,05),
— отсутствие сотрудничества — сотрудничество (2,93),
— непоследовательность — последовательность (2,93),
— удовлетворенность отношениями с ребенком (2,93),
— саморуководство (2,36), самоуверенность (-3,05),
— невротические паттерны родительского отношения (-3,05),
— самоценность (-2,52), эмоциональная дистанция — близость (-2,4) [6].

Полученные результаты позволяют сделать вывод, что программа «Я — субъект воспитания» позволяет актуализировать значимые составляющие субъектности матери в период восстановления их родительских прав, создавая условия для:
— появления ценностного отношения к материнству,
— осознанности и целенаправленности в воспитании,
— принятия ответственности за свои действия и поступки,
— позитивного образа «Я-мать»,
— самопринятия,
— самореализации в материнстве.

Литература

1. *Абульханова-Славская К.А., Березина Т.Н.* Время личности и время жизни: Монография. СПб: Алетейя, 2001. 299 с.
2. *Брушлинский А.В.* Психология субъекта. М.: Институт психологии РАН; СПб: Алетейя, 2003. 272 с.
3. *Васягина Н.Н.* Самосознание как условие субъектного становления личности // Дискуссия. 2013. № 4 (34). С. 96–104.
4. *Васягина Н.Н.* Субъектное становление матери в современном социокультурном пространстве. Екатеринбург, 2013. 309 с.
5. *Мазурчук Е.О.* Актуализация субъектности матери в период восстановления родительских прав: Дисс. … канд. психол. наук. Екатеринбург, 2019. 266 с.
6. *Мазурчук Е.О.* Актуализация субъектности матери в период восстановления родительских прав: Автореф. дисс. … канд. психол. наук. Екатеринбург, 2019. 24 с.
7. *Петровский А.В.* Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.
8. *Петровский В.А.* Принцип отраженной субъектности в психологическом исследовании личности // Вопросы психологии. 1985. № 4. С. 17–30.
9. *Семья Г.В.* Психологическая защищенность детей, лишенных семьи // Прикладная психология и психоанализ. 2003. № 1. С. 29–44.
10. *Слободчиков В.И., Исаев Е.И.* Основы психологической антропологии: психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие для вузов. М., 2000. 416 с.
11. *Vasyagina N.N., Kalimullin A.M.* Retrospective analysis of social and cultural meanings of motherhood in Russia // Review of European Studies. 2015. Vol. 7, no. 5. C. 61–65.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Васягина Н.Н., Мазурчук Е.О.
Эффективные практики актуализации субъектности матери в период восстановления родительских прав
Вестник практической психологии образования
2019. № 3 (3). С. 58–67

Vasyagina N.N., Mazurchuk E.O.
Effective Practices of Updating the Subjectivity of the Mother during the Restoration of Parental Rights
Bulletin of Practical Psychology of Education
2019, no. 3 (3), pp. 58–67

Effective Practices of Updating the Subjectivity of the Mother during the Restoration of Parental Rights

Vasyagina N.N.,
Dr. Sci. (Psychology), Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, vasyagina_n@mail.ru

Mazurchuk E.O.,
Senior Lecturer, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia, MazurchukE@yandex.ru

Taking into account the special importance of the blood family for the psychological well-being of the child, the problem of preparing women who restore parental rights to the implementation of educational functions is of particular relevance. One of the most important conditions for the effectiveness of a family education is the integrative characteristic of mother's personality — her subjectivity, which reflects an active-selective, proactive and responsible attitude to educational activities, a child and her to herself as a subject of a family education.

The article describes the effective practices that make up the core of the program of psychological and pedagogical support "I am a subject of education". The program is a phased organization of activities and events that launch psychological mechanisms of reflected subjectivity and reflection. During the implementation of the program, conditions are created that allow mothers to realize and accept responsibility for the process and result of upbringing, the mothers activate semantic foundations of educational activity, ensure the design of a positive "I am a mother" image of herself, harmonize the attitude towards the child and to herself as a subject of family education.

Keywords: *a subjectivity of a mother, a subjectivity of a mother in the period of restoration of parental rights, updating a subjectivity of a mother in a period of restoration of parental rights.*

References

1. Abulkhanova-Slavskaya K.A., Berezina T.N. Vremya lichnosti i vremya zhizni: Monografiya [Personality time and life time: Monograph]. Saint-Petersburg: Aletheya, 2001. 299 p.
2. Brushlinskiy A.V. Psikhologiya sub"ekta [Psychology of the subject]. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ.; Saint-Petersburg: Aletheia, 2003. 272 p.
3. Vasyagina N.N. Samosoznanie kak uslovie sub"ektnogo stanovleniya lichnosti [Self-consciousness as a condition of subjective formation of personality]. *Diskussiya* [*Discussion*], 2013, no. 4 (34), pp. 96–104.
4. Vasyagina N.N. Sub"ektnoe stanovlenie materi v sovremennom sotsiokul'turnom prostranstve [Subjective formation of mother in modern sociocultural space]. Yekaterinburg, 2013. 309 p.
5. Mazurchuk E.O. Aktualizatsiya sub"ektnosti materi v period vosstanovleniya roditel'skikh prav. Diss. ... kand. psikhol. nauk. [Actualization of motherhood in the period of restoration of parental rights. Ph. D. (Psychology) diss.]. Ekaterinburg, 2019. 266 p.
6. Mazurchuk E.O. Aktualizaciya sub"ektnosti materi v period vosstanovleniya roditel'skikh prav. Avtoref. diss. ... kand. psikhol. nauk [Actualization of motherhood in the period of restoration of parental rights. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Ekaterinburg, 2019. 24 p.
7. Petrovskiy A.V. Lichnost' v psikhologii: paradigma sub"ektnosti [Personality in psychology: the paradigm of subjectivity]. Rostov-on-Don: Feniks, 1996. 512 p.
8. Petrovskiy V.A. Printsip otrazhennoi sub"ektnosti v psikhologicheskom issledovanii lichnosti [The principle of reflected subjectivity in a psychological study of personality]. *Voprosy psikhologii* [*Psychology Issues*], 1985, no. 4, pp. 17–30.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

9. Sem'ya G.V. Psikhologicheskaya zashchishchennost' detei, lishennykh sem'i [Psychological security of children deprived of a family]. *Prikladnaya psikhologiya i psikhoanaliz* [*Applied Psychology and Psychoanalysis*], 2003, no. 1, pp. 29–44.
10. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Osnovy psikhologicheskoy antropologii: psikhologiya razvitiya cheloveka: razvitie sub"ektivnoy real'nosti v ontogeneze: Uchebnoe posobie dlya vuzov [Fundamentals of psychological anthropology: the psychology of human development: the development of subjective reality in ontogenesis. Textbook for universities]. Moscow, 2000. 416 p.
11. Vasyagina N.N., Kalimullin A.M. Retrospective analysis of social and cultural meanings of motherhood in Russia. *Review of European Studies,* 2015. Vol. 7, no 5, pp. 61–65.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования»
2019. № 3 (3). С. 68–73
doi:10.17759/bppe.2019160303
ISSN: 2658-3100 (online)

The online journal «Bulletin of Practical Psychology of Education»
2019, no. 3 (3), pp. 68–73
doi:10.17759/bppe.2019160303
ISSN: 2658-3100 (online)

Рубрика I.
Научно-методическое сопровождение профилактики социальных рисков в системе общего образования

Профилактика агрессивного поведения подростков посредством психологического тренинга

Удалов А.Н.,
психолог-преподаватель, Психологический учебно-образовательный центр «Status Universus», Омск, Россия, udalov777@mail.ru

Для цитаты:

Удалов А.Н. Профилактика агрессивного поведения подростков посредством психологического тренинга [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. № 3 (3). С. 68–73. doi:10.17759/bppe.2019160303

For citation:

Udalov A..N. Prevention of Aggressive Behavior of Adolescents through Psychological Training [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [*Bulletin of Practical Psychology of Education*], 2019, no. 3 (3), pp. 68–73. doi:10.17759/bppe.2019160303. (In Russ., abstr. in Engl.)

В статье рассматривается понятие психологического кризиса в жизни подростков как процесса развития личности, с одной стороны. А с другой — как фактора, создающего психофизическое напряжение, которое, не находя выхода, приводит в результате к повышенной личностной тревожности. Накапливаясь и не находя разрешения, тревожность реализуется в коммуникации во внешнее окружение через агрессивное поведение. С целью выхода из этой ситуации, профилактики агрессивности, для минимизации внутреннего напряжения и понижения уровня тревожности подростков — были определены ключевые направления профилактической работы. С опорой на них разработана комплексная психологическая тренинговая программа с применением телесно-ориентированных техник и когнитивно-поведенческих методик. Программа была апробирована и показала положительный результат, понизив посредством тренинговых занятий уровень агрессивности от высокого к низкому.

Ключевые слова: *агрессия, агрессивное поведение, кризис, профилактика, психологический тренинг, тревожность.*

Ребенок в процессе своего роста и развития следует неизбежному течению времени, проживая последовательно один возрастной период за другим. Он претерпевает закономерную — как количественную, так и качественную — трансформацию, отражающуюся в изменениях физической формы, психических процессов и социализации. Как отмечал Л.С. Выготский, каждая стадия возрастной периодизации отличается своей ситуацией развития «исключительным, единственным и неповторимым отношением между ребенком и окружающей его действительностью» [5].

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Переходы от одного возрастного периода к другому неминуемо влекут за собой психологические кризисы. Они порождаются, прежде всего, несоответствием между способностями, сформированными на более раннем возрастном этапе (с одной стороны), а с другой — новыми требованиями окружающей среды. Иначе это можно еще обозначить как конфликт между «я могу» и «я хочу». По Л.С. Выготскому, «кризис — это резкий скачок развития, период качественных преобразований… перестройка социальной ситуации развития» [5].

Л.И. Божович предлагает рассматривать кризисы как переломные этапы онтогенетического развития личности, когда у ребенка появляются новые потребности и они определяют его взаимоотношения с социальной действительностью [1]. По мнению К. Г. Юнга, кризис — это «столкновение сознания с задачами, до которых оно еще не доросло».[8] Это время, когда прежние стандарты — как поведения, так и мышления — уже неэффективны и требуют перехода на новый уровень.

В онтогенезе человека подростковый кризис отличается особой сложностью и приходится примерно на возраст 12–14 лет. В этот период более быстрыми темпами идет физическое и умственное развитие, что влечет за собой изменения уровня познавательных интересов, интеллекта и способностей. По-иному начинают строиться взаимоотношения: выступая против обращения с ними, как с маленькими, подростки предъявляют как к себе, так и ко взрослым повышенные требования. Помимо прочего, данный период усугубляется половым созреванием ребенка, создавая посредством влияния гормонов дополнительную нагрузку на растущий организм. Подросток совершает огромный прыжок из детства во взрослость, из ребячества — в самостоятельность и ответственность. Растет внутреннее напряжение, и, как следствие, повышается раздражительность.

Кризис, заставляя человека меняться, обеспечивает ему отличную возможность для развития, вместе с этим, в настоящем моменте создает интенсивное психофизическое напряжение, которое, в свою очередь, приносит телесную и душевную боль. Ожидание неприятностей провоцирует рост тревожности. Тело, пытаясь от нее избавиться, блокирует непрожитые состояния в мышцы. Процесс растягивается во времени, повторяясь от ситуации к ситуации. Недовольство нарастает; тревога, накапливаясь и забирая силы, провоцирует проявление агрессивности. На этом этапе говорить об управлении эмоциями уже не имеет смысла. Они выходят из-под контроля, и «поведение становится источником физических и душевных страданий для близких людей, ведь агрессивное поведение, по определению, осуществляется только в контексте социального взаимодействия» [3].

Агрессивное поведение в подростковом возрасте — неприятное для окружения, но естественное явление. Только таким образом растущий организм, как ему кажется, имеет возможность найти решение своих внутренних конфликтов, а также сбросить психическую и телесную напряженность. В зависимости от характера подростка и его индивидуальных особенностей агрессивность может иметь разные формы выражения: физическое насилие, угрозы, крик, злые шутки, грубые слова, обидчивость, протест, молчание. Причинами, усиливающими проявление агрессивности в этот период, являются семья и непонимание подростка в ней; негативное влияние компьютерных игр, просмотр журналов, Интернета, телевизора. Но, несмотря на все это, любой кризис и проявление агрессивности в нем есть закономерный этап развития ребенка, и задача родителей, педагогов, психологов помочь подростку прожить это время так, чтобы он как можно меньше травмировал себя и окружающих.

Резюмируя все вышесказанное, можно сделать заключение: ситуации извне создают напряжение. Оно, в свою очередь, закрепляясь в теле, питает тревожность, повторяемость уплотняет зажим и в социальном взаимодействии провоцирует агрессию. Следовательно, чтобы воздействовать на агрессивность как форму социального поведения, необходимо минимизировать влияние внешних причин, решить вопрос с мышечным напряжением тела и научить подростка выстраивать иные модели коммуникации. Исходя из этого, мы можем выделить ключевые направления, в рамках которых будет строиться профилактическая работа:

— повышение самооценки;
— развитие эмпатии;
— снижение уровня агрессивности, тревожности и страха социальных контактов;
— обучение выражению собственной агрессии безопасным способом;
— формирование внутреннего самоконтроля и навыка находить выход из трудных ситуаций.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Для подготовки правильно выстроенной комплексной тренинговой программы будет верным опереться на структуру возрастного периода, что позволит найти нужные инструменты, точечно воздействующие на проблему. В подростковый период социальная ситуация развития характеризуется расширением сферы активности и изменением отношений как со взрослыми, так и со сверстниками. Возросшая мера ответственности и увеличение времени занятости приводят подростка в стрессовое состояние, и сколько бы он ни уделял времени отдыху, напряжение становится хроническим состоянием, что приводит к созданию устойчивых мускульных паттернов и активизирует состояние тревожности. В данном случае целесообразным будет включить в профилактическую программу специально подобранные телесно-ориентированные техники.

В подростковый период ведущая деятельность направлена на познание межличностных отношений, на усвоение норм социального поведения. В этот период подростки объединяются в группы и больше времени проводят со сверстниками. Именно поэтому психологический тренинг более всего подойдет как форма групповой работы и способ тренировки и усвоения правил и моделей коммуникации. А также будет способствовать развитию самопознания и формированию чувства взрослости.

Исходя из этого, цель нашего исследования была сформулирована следующим образом: разработка и экспериментальная проверка комплексной психологической тренинговой программы с применением телесно-ориентированных техник и когнитивно-поведенческих методик для профилактики тревожности, и агрессивного поведения подростков.

Рабочая гипотеза: соединение в комплексной тренинговой программе телесно-ориентированных техник с когнитивно-поведенческими методами позволит, убирая внутреннее напряжение, мышечные блоки и обучая конструктивным моделям поведения в коммуникации, влиять на психофизическое состояние подростка и в результате даст снижение уровня и тревожности, и агрессивности.

В программе участвовали учащиеся общеобразовательных школ г. Омска в возрасте 12–14 лет в количестве 96 человек (54 девочки и 42 мальчика). Для сравнительной диагностики в эксперименте была сформирована контрольная группа подростков, которая не участвовала в тренинговой программе, а только проходила тестирование.

Работа проводилась в *три этапа.*

1 этап — первичная диагностика подростков с целью определения уровня проявления тревожности и агрессивности. На первом этапе исследования подростки заполнили анкеты и прошли тестирование.

Была разработана программа из трех пятичасовых тренингов с использованием телесно-ориентированных техник, двух трехчасовых тренингов с элементами игровой психотерапии, направленных на развитие коммуникации и личностных качеств, четырех тематических полуторачасовых тренингов с телесными практиками и акцентом на эмоциональной сфере и одного часового комплекса упражнений. Упражнения выполняются в парах, в тройках, в группах и индивидуально.

2 этап — проведение в течение 21 дня целенаправленных систематизированных занятий для формирования чувства общности и доброжелательного отношения друг к другу, профилактики тревожности и агрессивного поведения у подростков.

3 этап — контрольная диагностика, посредством которой необходимо было выявить результат работы по профилактике агрессивности у подростков. Подростки прошли повторное тестирование. В результате полученных данных осуществлен анализ и сформулированы основные выводы.

Методы исследования.

В работе использовались:

— анкетирование;
— тест Ч. Д. Спилбергера — Ю.Л. Ханина «Оценка уровня тревожности»;
— опросник А. Басса и А. Дарки по выявлению видов и уровня агрессивности (в адаптации Д.Я. Райгородского);
— психологическая тренинговая программа с использованием телесно-ориентированных техник и когнитивно-поведенческих методик.

Комплексная программа, состоящая из тренингов, практических занятий и телесно-ориентированных упражнений, проводилась на базе летнего спортивно-оздоровительного лагеря «Радуга» в

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

течение трех недель. В день заезда подростки ответили на вопросы анкеты, заполнили опросник и прошли тестирование. На следующий день все участники были разделены на 3 группы по 32 человека, первая из которых стала контрольной и не принимала участие в тренинговой программе. Две группы по 32 человека, в общей сумме 64 человека, прошли программу по следующей схеме.

Основные три пятичасовых тренинга с использованием телесно-ориентированных техник были проведены во второй, девятый, шестнадцатый дни программы. В тренингах были использованы телесно-ориентированные упражнения, направленные на создание положительного настроя, снятие мышечного напряжения, развитие внимания и самоконтроля.

Два трехчасовых тренинга с элементами игровой психотерапии, направленные на развитие коммуникации и личностных качеств, прошли в шестой и тринадцатый дни программы.

Четыре тематических полуторачасовых тренинга с телесными практиками и акцентом на эмоциональной сфере проводились по вечерам в четвертый, седьмой, одиннадцатый, четырнадцатый дни программы.

Третья группа, 32 человека, начиная с середины программы дополнительно по утрам (45 минут) практиковала комплекс специальных упражнений для закрепления умений, полученных на тренингах: двенадцатый, пятнадцатый, восемнадцатый, двадцать первый дни. Общее время практики второй группы составило 27 часов, третьей группы — 30 часов.

Оценка эффективности комплексной тренинговой программы была проведена на основе сравнения результатов диагностического обследования до и после проведения программы, а также сравнения результатов диагностики подростков экспериментальных и контрольной групп до и после проведения тренингов.

В процессе проведения теста Спилбергера — Ханина подросткам предложили 40 высказываний. Необходимо было их прочесть и выбрать один из четырех вариантов ответа. По 1–20 высказываниям оценивалась тревожность как состояние, по 21–40 — как свойство личности. По результатам проведенного теста Спилбергера — Ханина, до начала тренинговой программы средний уровень ситуативной тревожности у подростков в экспериментальной группе номер 2 был 2,24, в группе номер 3 — 2,23, личностной тревожности 2,13 и 2,12. Соответственно, в контрольной группе 2,22 (ситуативная) и 2,17 (личностная). По окончании тренингового комплекса замеры показали в экспериментальной группе номер 2 ситуативную тревожность 1,98 и личностную тревожность 1,89. В группе номер 3 — 1,92 и 1,83. В контрольной группе 2,17 и 2,13. Следовательно, в экспериментальной группе мы наблюдаем значительное снижение уровня как ситуативной, так и личностной тревожности. Кроме того, есть небольшая разница в показателях 2-ой и 3-ей группы — 0,6 единиц. Если учесть, что практика данных групп отличается только количеством и продолжительностью времени занятий, то стоит отметить, что количеством в три часа можно пренебречь, но систематичность и последовательность практики показали, что это не только закрепляет уровень тревожности на достигнутом результате, но и дополнительно снижает его.

В процессе диагностики по опроснику А. Басса и А. Дарки подросткам необходимо было ответить «да» или «нет» на 75 утверждений, каждое из которых относится к индексу агрессивности или враждебности: физическая агрессия, косвенная, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины. Анализ полученных результатов показал, что преобладающими видами реакций у 43% подростков являются: вербальная и физическая агрессия, но при этом индекс агрессивности даже до начала тренинговой программы соответствовал норме как в экспериментальных (19,8), так и в контрольной группе (20,9). После проведения тренинговой программы была проведена повторная диагностика в экспериментальных и контрольной группах. В экспериментальных группах отмечено снижение среднеарифметических индексов агрессивных и враждебных реакций. Результаты диагностики контрольной группы остались примерно на том же уровне.

На основании полученных результатов можно сделать вывод, что уровень агрессии у подростков снизился. Показатели высокого уровня агрессивности полностью отсутствуют. Количество подростков со средним уровнем агрессивности уменьшилось, а количество с низким уровнем агрессивности возросло. А это значит, мы можем утверждать, что профилактическая комплексная тренинговая программа с использованием телесно-ориентированных техник и когнитивно-поведенческих методик эффективна. Однако для устойчивого результата необходимо, чтобы профилактика носила не эпизодический, а системный, комплексный характер.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Литература

1. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 208 с.
2. *Бреслав Г.Э.* Психологическая коррекция детской и подростковой агрессивности. СПб: Речь, 2006. 144 с.
3. *Бэрон Р., Ричардсон Д.* Агрессия. СПб: Питер, 2001. 352 с.
4. *Вачков И.В.* Психология тренинговой работы: содержательные, организационные и методические аспекты ведения тренинговой группы. М.: Эксмо, 2007. 416 с.
5. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4. Проблема возраста. М.: Педагогика, 1983. 368 с.
6. *Можгинский Ю.Б.* Агрессивность детей и подростков. Распознавание, лечение, профилактика. М.: Когито-Центр, 2008. 179 с.
7. *Петрова А.Б.* Психологическая коррекция и профилактика агрессивных форм поведения несовершеннолетних с девиантным поведением. М: Флинта, МПСИ, 2008. 152 с.
8. *Юнг К. Г.* Архетип и символ. М.: Канон+, 2019. 336 с.

Prevention of Aggressive Behavior of Adolescents through Psychological Training

Udalov A.N.,
Educational Psychologist, Psychological Educational Center "STATUS UNIVERSUS", Omsk, Russia, udalov777@mail.ru

The article considers the concept of a psychological crisis in the life of adolescents as a process of personality development, on the one hand. And on the other hand, as a factor creating psychophysical tension, which, not finding a way out, results in increased personal anxiety. Accumulating and not finding a solution, anxiety is realized in communication to the external environment through aggressive behavior. In order to get out of this situation, to prevent aggressiveness, to minimize internal stress and lower the level of anxiety of adolescents, the key areas of preventive work were identified. Based on them, a comprehensive psychological training program was developed using body-oriented techniques and cognitive-behavioral techniques. The program was tested and showed a positive result, lowering the level of aggressiveness from high to low through training sessions.

Keywords*: aggression, aggressive behavior, crisis, prevention, psychological training, anxiety.*

References

1. Bozhovich L.I. Problemy formirovaniya lichnosti [Problems of personality formation]. Moscow: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1995. 208 p.
2. Breslav G.E. Psikhologicheskaya korrektsiya detskoi i podrostkovoi agressivnosti [Psychological correction of child and adolescent aggressiveness]. Saint-Petersburg: Rech', 2006. 144 p.
3. Baron R., Richardson D. Agressiya [Aggression]. Saint-Petersburg: Piter, 2001. 352 p. (In Russ.).
4. Vachkov I.V. Psikhologiya treningovoi raboty: Soderzhatel'nye, organizatsionnye i metodicheskie aspekty vedeniya treningovoi gruppy [Psychology of training: Substantial, organizational and methodological aspects of conducting a training group]. Moscow: Eksmo, 2007. 416 p.
5. Vygotskiy L.S. Sobranie sochinenii: V 6 T. T. 4. Problema vozrasta [Collected Works: in 6 vol. Vol. 4. Age problem]. Moscow: Pedagogika, 1983. 368 p.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

6. Mozhginskiy Yu.B. Agressivnost' detey i podrostkov. Raspoznavanie, lechenie, profilaktika [Aggressiveness of children and adolescents. Recognition, treatment, prevention]. Moscow: Kogito-Tsentr, 2008. 179 p.
7. Petrova A.B. Psikhologicheskaya korrektsiya i profilaktika agressivnykh form povedeniya nesovershennoletnikh s deviantnym povedeniem [Psychological correction and prevention of aggressive behaviors of minors with deviant behavior]. Moscow: Flinta, MPSI, 2008. 152 p.
8. Yung K. G. Arkhetip i simvol [Archetype and symbol]. Moscow: Kanon+, 2019. 336 p. (In Russ.).

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования»
2019. № 3 (3). С. 74–82
doi:10.17759/bppe.2019160304
ISSN: 2658-3100 (online)

The online journal «Bulletin of Practical Psychology of Education»
2019, no. 3 (3), pp. 74–82
doi:10.17759/bppe.2019160304
ISSN: 2658-3100 (online)

Рубрика I.
Научно-методическое сопровождение профилактики социальных рисков в системе общего образования

Проблема буллинга в образовательных организациях глазами детей и педагогов

Халикова Л.Р.,
кандидат педагогических наук, доцент, ГАУ ДПО «Институт развития образования Республики Башкортостан», Уфа, Россия, halikovalr@mail.ru

Для цитаты:

Халикова Л.Р. Проблема буллинга в образовательных организациях глазами детей и педагогов [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. № 3 (3). С. 74–82. doi:10.17759/bppe.2019160304

For citation:

Khalikova L.R. The Problem of Bullying in Educational Organizations through the Look of Children and Teachers [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [*Bulletin of Practical Psychology of Education*], 2019, no. 3 (3), pp. 74–82. doi:10.17759/bppe.2019160304. (In Russ., abstr. in Engl.)

В статье приводятся результаты исследования среди обучающихся и педагогов по изучению представлений о буллинге и специфике его проявлений в образовательных организациях Республики Башкортостан. Было обследовано 20 480 обучающихся. Для этого использовалась анкета, разработанная педагогом-психологом МАОУ «Гимназия № 91» Е.В. Новиковой и медицинским психологом ГУАЗ «Клинический психотерапевтический центр» Министерства здравоохранения Республики Башкортостан И.Р. Хох. Параллельно с анкетированием детей проводился и опрос среди учителей республики. В опросе приняли участие 3219 педагогов общеобразовательных организаций Республики Башкортостан. Целью исследования был поиск ответов на ключевые вопросы: как сотрудники общеобразовательных организаций распознают, реагируют и описывают буллинг; как они объясняют его причины и последствия; какие видят и предпринимают меры по предотвращению буллинга в школьной среде. В основу вопросов анкеты для педагогических работников положена методика, разработанная российскими учеными из центра «Перекресток» Московского государственного психолого-педагогического университета А.А. Бочавер, А.В. Жилинской, К.Д. Хломовым.

Ключевые слова: *буллинг, агрессия, безопасная среда, психологический климат, агрессор, жертва.*

Явление буллинга в образовательной среде сегодня становится (а где-то уже стало) высокоактуальной проблемой. Буллинг имет разнообразные формы, часто скрытые и малозаметные для

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

окружающих, но в любос случае — это агрессивное поведение, в результате которого один индивид или группа лиц неоднократно нападают на не способного противостоять им человека, унижают его или исключают из всех видов групповой деятельности. Как отмечает С.В. Кривцова, неравенство сил агрессора и жертвы, повторяемость случаев травли и слишком чувствительная реакция жертвы — три существенных признака буллинга [2].

По мнению специалистов, небольшое (но значительное) число обучающихся начальных и средних школ вовлечены в процесс такого рода насилия над сверстниками. Участники буллинга играют роль исполнителей, либо их жертв, а иногда — играют попеременно обе роли. Например, когда сначала терпят унижения от более сильных сверстников, а затем изливают свою обиду и злость на более слабых. Слабые же поступают так же: обижаются и отыгрываются на тех, кто еще слабее [1]. Вовлеченность в буллинг представляет серьезную угрозу для психосоциальной и академической адаптации к школе — как жертв преследования, так и его инициаторов. Помимо жертв и преследователей, опасность грозит и свидетелям травли.

На образовательные организации, педагогов ложится ответственность за проработку и устранение проблемы буллинга, что позволит обеспечить безопасность образовательной среды и сохранить психологическое здоровье обучающихся.

В целях оказания содействия профилактике буллинга в подростковой среде Общественная палата Республики Башкортостан реализует проект «Будь рядом». В рамках мероприятий данного проекта Институтом развития образования Республики Башкортостан было проведено анкетирование среди обучающихся и педагогов с целью изучения представлений о буллинге и специфике его проявлений в образовательных организациях республики.

Рассмотрим результаты анкетирования среди обучающихся РБ. Анкетирование проводилось с 24 апреля по 4 мая 2019 года. Использовалась анкета, разработанная педагогом-психологом МАОУ «Гимназия № 91» Е.В. Новиковой и медицинским психологом ГУАЗ «Клинический психотерапевтический центр» Министерства здравоохранения Республики Башкортостан И.Р. Хох. .В опросе приняли участие 20 480 человек, 53,7% из которых составили лица женского пола, 46,3% — мужского. По возрастным критериям респонденты распределились следующим образом: 7–10 лет — 10,4%, 11–14 лет — 50,7%, 15–18 лет — 38,9%.

На вопрос «Знаете ли Вы, что такое «буллинг» (травля)?» из опрошенных большинство (70,2%) дали утвердительный ответ, не знакомы с этим явлением — 29,8%. 59,2% обучающихся отметили, что им приходилось сталкиваться с ситуациями издевательства над людьми.

Ситуация буллинга в ученической среде возникает не только по инициативе детей. И иногда инициаторами травли конкретного ребенка становятся и учителя. Так, в графе «другое» среди ответов обучающихся были указаны случаи издевательств учителей над детьми.

В своих ответах дети отметили, с какими формами издевательства над людьми им приходилось сталкиваться: унижение — 43,2%, оскорбления (вербальная агрессия) — 27,8%, кибербуллинг в разных формах — 5,04%, физическая агрессия — 6,25%, съемка издевательства на телефон — 2,54%, всё вышеперечисленное — 0,04%

В графе «другое» нашли отражение вымогательство денег, насмешка над инвалидами, драка друг с другом, порча личного имущества, удерживание в классе, отношение учителей к ученикам.

На вопрос «Приходилось ли Вам быть участником травли, издевательства?» 11% респондентов отметили, что имеют опыт жертвы травли, издевательства, насмешек; в качестве агрессора, инициатора травли выступали 2%; наблюдателями травли и издевательств оказались 25%; не приходилось быть участниками буллинга 62% участников опроса.

Анализ ответов на вопрос «Приходилось ли Вам быть участником травли, издевательства?» по гендерному принципу показал, что 64% представителей женского пола не были участниками буллинга, значительная часть (23%) имели опыт наблюдателя, в качестве жертвы оказывались 12% испытуемых, а вот агрессоры составили 1,5%. Результаты ответов представителей мужского пола на данный вопрос показали следующее: «нет, не приходилось» — 59,50%, «да, как наблюдатель» — 28%, «да, как жертва» — 10,20%, «да, как агрессор» — 2,42%.

Для предотвращения буллинга важно владеть информацией о том, где чаще всего встречается данное явление. Участники опроса отметили, что буллинг чаще всего встречается в школе — 39%, в

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

социальных сетях, в интернете — 32,3%, во дворе, на улице — 26,47%. В графе «другое» указали: все вышеперечисленное — 2,26%, дома — 0,02%, в детских садах — 0,02%, в кружках, секциях — 0,03%.

Существует мнение, что травле могут быть подвержены определенные категории людей. Для изучения представлений о жертве респондентам был задан вопрос «Кто, с Вашей точки зрения, чаще подвергается травле (буллингу)?». Результаты ответов оказались следующими: тот, кто слабее и не может дать сдачи, — 51,1%, тот, кто отличается от других (внешне, физически и т.д.), — 31,6%, тот, кто имеет свое мнение, — 14,0%, все вышеперечисленное — 1,01%, из неблагополучных семей — 0,03%. Также в графе «другое» (2,26%) были получены такие варианты ответов: тот, что лучше учится, высокомерные, обманщики, тот, кто заслужил, тот, кто не с нашего двора.

На вопрос «Как Вы считаете, есть ли ученики, которые явно нуждаются в помощи и защите, в школе (классе), где Вы учитесь?» 46,3% опрошенных ответили — «да, их мало», 34,4% — «таковых нет». А вот ощутимая часть — 19,3% — «да, их много».

Как известно, буллинг затрагивает различные сферы школьной жизни. В результате исчезает чувство безопасности, ситуация сопровождается негативными эмоциями. В анкете был вопрос, связанный с переживаниями: «Отметьте, какие чувства у Вас возникают, когда на Вас кричат, ругают, оскорбляют». В ответ на этот вопрос обиду указали 49,9% респондентов, гнев — 13%, безразличие — 12,1%, желание ответить тем же — 10,2%, желание исчезнуть — 8,72%, страх — 2,22%, тоску — 2,17%, ненависть — 1,69%.

Как уже отмечалось, в буллинге агрессорами могут выступать и педагоги. Так, 6,6% детей считают травлю школьников со стороны учителей постоянно встречающимся явлением, отрицают данный факт — 62,5%, ответили «да, но редко встречается» 30,8%.

Проблема буллинга связана с равнодушием, при должном же внимании окружающих, и особенно взрослых, это ситуация может иметь разрешение. Респондентов спросили: «Считаете ли Вы, что взрослые недостаточно помогают детям, являющимся жертвами травли?» Об этом не задумывались 54,3% участников опроса, значительная часть (26,3%) — ответили «да», а 19,4% — «нет». Наши респонденты считают, что ситуации травли в школе можно избежать, если жертва изменит свое поведение (18,3%), если наказать агрессора — 16,1%, если их вовремя заметят взрослые — 14,8%. Вместе с тем, 10,4% считают, что она неизбежна.

На вопрос «Кто, по Вашему мнению, способен остановить буллинг в школе?» были получены следующие ответы: сами ученики — 46%, педагогический коллектив (учителя, психолог, социальный педагог) — 30,6%, администрация — 15,7%, родители — 7,7%.

Детям было предложено ответить на вопрос «Как Вы думаете, что можно сделать, чтобы в школе было меньше агрессивных отношений?» своими словами, более развернуто. Ответы были проанализированы и обобщены по семантике.

Обучающиеся писали о необходимости усиления роли воспитания, продуманной профилактической работы, развития эмоционального интеллекта, совершенствования практики психологического сопровождения. Многие ответы касались коммуникативной сферы личности: умения конструктивно разрешать конфликты, жить среди непохожих людей.

Буллинг «боится» гласности, и ребята в своих ответах это тоже отражали. Отмечали, что нужно проявлять нетерпимое отношение к буллингу в школе.

Причиной буллинга может быть желание агрессора самоутвердиться за счет жертвы. По мнению наших респондентов, в школе должны быть условия для конструктивной реализации личности. В этом ключе были названы обеспечение насыщенной жизни в образовательной организации, эффективное общение и увлечения, эмоционально благоприятная атмосфера, больше внимания к личности каждого.

Иногда сам процесс обучения, особенности его организации могут носить стрессогенный характер. Поэтому наблюдается рост агрессивного поведения. Школьники отмечают, что необходимо в образовании создать атмосферу сотрудничества и кооперации. В ответах обучающихся прослеживается пожелание трансформировать школу знаний в школу возможностей.

Вызывает обеспокоенность у опрошенных неумение некоторых учителей справляться с собственными эмоциями, проявление неуважительного отношения и издевательств. Наши дети хотят видеть в лице учителя личностно зрелого человека. Также они высказали пожелания в адрес

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

своих родителей: они ожидают понимания, заботы об их внутреннем мире, уважения. Родителям советуют следить за своим эмоциональным состоянием.

Для минимизации агрессивных отношений в школе, по мнению обучающихся, следует развивать у детей навыки совладающего поведения, учить решать жизненные проблемы, реализовывать специальные антибуллинговые программы, проводить работу по профилактике интернет-рисков, уменьшить социальное расслоение.

Среди опрошенных детей знают телефон «горячей линии» психологической помощи 46,5%, не знают — 53,5%.

Параллельно с анкетированием детей проводился и опрос среди учителей республики. Целью исследования был поиск ответов на ключевые вопросы: как сотрудники общеобразовательных организаций распознают, реагируют и описывают буллинг (травлю?); как они объясняют его причины и последствия; какие видят и предпринимают меры по предотвращению буллинга в школьной среде. В основу вопросов анкеты для педагогических работников положена методика, разработанная российскими учеными из центра «Перекресток» Московского государственного психолого-педагогического университета А.А. Бочавер, А.В. Жилинской, К.Д. Хломовым.

В анкетировании приняли участие 3219 педагогов общеобразовательных организаций Республики Башкортостан. 92,4% респондентов составили женщины, 7,6% — мужчины. Большинство опрошенных (90,4%) работают учителями в общеобразовательных организациях. 71,1% респондентов являются классными руководителями, таковыми не являются — 28,9%.

Большинство опрошенных отметили травлю в подростковой среде как отрицательное явление, которое ущемляет права ребенка на свободу личности, и придерживались традиционных определений «буллинга». Называются такие характеристики, как: «буллинг — это физический или психологический террор, агрессивные действия со стороны одного или нескольких лиц в отношении ребенка», «буллинг — это преследование, издевательство в агрессивной форме, которое направлено на одного из членов коллектива», «намеренное использование физической силы или власти с целью проявления доминирования или унижения».

Ответы педагогических работников подтверждают, что если ребенок находится не в своей среде, например, он — представитель другого этноса, национальности, социального слоя, то он с большей вероятностью будет подвергаться нападкам со стороны сверстников. Воспитывая такие черты, как толерантность, чувства сострадания, взаимопомощи, можно было бы сократить долю травли по указанной причине.

На вопрос «Я понимаю, что в классе происходит травля, если вижу следующее…» педагоги ответили: вербальная или физическая агрессия — 29%, дети оскорбляют, унижают или игнорируют одного и того же ребенка, не общаются с ним — 18,9%, ребенок в классе замкнут, в подавленном состоянии, избегает общения со сверстниками — 13%, насмешки, унижения, провокации — 12,7%, ребенок неохотно идет в школу, падает успеваемость — 9,8%, дети разделились на подгруппы, нет сплоченности коллектива — 6,3%, обзывания, споры, ругань в классе — 6,1%, в моем классе нет травли — 3,4%.

Анализ ответов на данный вопрос показывает, что замкнутые, подавленные дети чаще подвергаются травле. Поэтому роль родителей в воспитании детей открытыми, общительными людьми очень велика. К сожалению, не всегда родители преуспевают в данном вопросе из-за нехватки компетенций, времени или личных непреодолимых проблем. Тогда-то на помощь должна прийти школа, ее психологическая служба.

Физический и вербальный виды агрессии преимущественно упоминаются педагогами вместе, либо не дифференцируются («агрессия»). Можно заметить, что среди наиболее «популярных» признаков оказываются не только физическая и вербальная агрессия, но и менее травматичные формы поведения, как унижения, насмешки, негативные комментарии, пренебрежение, игнорирование. В целом можно сделать вывод о наличии широкого спектра ситуаций, определяемых как проявление травли. Следует отметить достаточно высокий уровень компетентности респондентов по распознаванию признаков буллинга в классе.

Учителя определяют благоприятную атмосферу в классе по следующим показателям: взаимопомощь, взаимоподдержка, сотрудничество — 29,8%, доброжелательное уважительное общение

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

— 26,8%, дружный класс — 20,8%, дети спокойные, открыты, улыбки на лицах —10,2%, дети работают на уроках — 6,1%.

В ходе анкетирования задавался сложный вопрос о последствиях буллинга для разных категорий участников: жертв, преследователей, свидетелей, учителей, для всего класса, учебного процесса. Респонденты на этот вопрос дали достаточно согласованные ответы, перечисляя серии последствий, которые вполне согласуются с данными зарубежных исследований.

Жертвами буллинга выступают, в основном, неуверенные в себе дети, чаще с низким социальным статусом, с заниженной самооценкой. Они не осознают свое место в мире и не умеют защищать границы собственного «Я». По мнению 37,4% учителей, для жертвы ситуация буллинга может закончиться очень плачевно — вплоть до суицида. Ребенок-жертва, считают педагоги, характеризуется замкнутостью, неуверенностью, неактивен, большую часть времени проводит в одиночестве. Такой психологический тип характера способствует не очень комфортной жизни для ребенка: он не раскрывается как личность, не может самореализоваться. Как следствие — психологическая травма, как считают 17,3% опрошенных, и депрессия (8,6%), потеря интереса к учебе (2,6%). Нетрудно представить, что ожидает такого ребенка во взрослой жизни, если вовремя ему не помочь, жертве буллинга трудно будет создать семью, найти работу, гармонично жить в обществе.

В роли преследователей чаще выступают активные дети, чья энергия не направлена родителями и педагогами в позитивное русло. На их поведении сказывается отсутствие воспитания, поддержка со стороны взрослых. За счет слабых такие дети самоутверждаются, повышают самооценку. Для преследователей последствия буллинга характеризуются «наказанием со стороны школы или родителей» — такова позиция 25,3% педагогов. Наказание в этом случае не имело бы негативных последствий для ребенка (агрессора), наоборот, его можно считать пресечением плохого поведения школьника, поворотом лицом к нарастающей проблеме. А если буллинг ведет к самоутверждению, повышению самооценки за счет слабых (отметили 10,6% педагогов), агрессивному поведению (позиция 17,4% педагогов) — тут, конечно же, нужны продуманные комплексные меры по воздействию на асоциальное поведение обучающихся. Не совсем понятно, почему 3,7% ответили, что травля в школе для преследователей ни к каким последствиям не приводит. Надо полагать, такие педагоги проявляют равнодушие к ситуациям буллинга.

Свидетели буллинга — звено, которое находится между преследователями и жертвами. Как отмечают специалисты, они испытывают чувство вины, угрызения совести, но не могут помочь однокласснику, товарищу в ситуации травли. Предпринимать активные действия им мешают страх преследования, боязнь оказаться на месте жертвы. Беспомощность, стыд за бездействие оставляют в душе ребенка тяжелую психологическую травму, которая формирует представление о несправедливости жизни. Среди последствий для свидетелей, к которым может привести травля, педагоги выделили следующие варианты: страх, чувство беспомощности –28,5%, чувство вины, угрызение совести — 18,1%, равнодушие, безразличие — 12,9%, пассивные соучастники — 13%, психологическая травма — 6,3%, никакие — 7,2%, зрелищность, интерес — 4,2%, затрудняюсь ответить — 2,6%.

Опрошенные педагоги считают, что последствия буллинга для всего класса могут быть такими: неблагоприятная, нездоровая атмосфера — 35%, разобщенность, разлад в коллективе — 24%, плохие отношения в классе — 19,3%, снижение успеваемости — 8,4%, разделение на группы — 7,5%, безразличие, отсутствие чувства сострадания у детей — 4,8%.

Для учителей тоже складывается непростая ситуация: травля ухудшает психологический климат в классе, возникает разлад в детском коллективе и, как следствие, снижается успеваемость. Это оборачивается психологическими проблемами для педагога. Как отметили 43,6% респондентов, буллинг может вызвать у педагогов нервное напряжение, стресс, может повлечь наказание со стороны администрации (31,9%), привести к конфликтам с коллективом, родителями (5%).

На учебном процессе, как считают респонденты, последствия буллинга могут отразиться в снижении успеваемости — 48,6%, ухудшении качества образования — 19,9%, срыве уроков — 11,6%, отставании в учебе — 9,8%.

По каким признакам педагоги отличают ситуацию, где требуется вмешательство взрослого, от ситуации, где дети могут разобраться сами? Учителя отметили признаки, наблюдаемые по поведению детей: замкнутость ребенка, снижение успеваемости —18,3%, агрессия (физическое насилие, драки) —14,4%, насмешки, негативное комментирование, игнорирование —12,2%. Среди призна-

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

ков по ситуации были названы: если конфликты частые, затяжные — 31,6%, нестабильность эмоционального фона в классе — 7,8%, не знаю — 4,5%, интуитивно — 3,2%, не сталкивалась — 2,9%.

Учителя быстро замечают наиболее явные признаки травли, связанные с физической (удары, пинки и т.п.) и словесной (обзывание, грубости) агрессией. Менее заметные косвенные формы травли не бросаются в глаза, о них можно узнать только от самих участников или случайно. Важно обращать внимание на косвенные признаки: присутствие склонных к одиночеству, ни с кем не общающихся в классе детей, наличие группировок, ехидные взгляды, постоянно подавленное настроение у кого-то из детей, слезы, необъяснимые перемены настроения, отсутствие желания ходить в школу. Учителя начальных классов замечают нездоровую обстановку, если ребенок на переменах стоит один, не вовлекается в игры, и могут помочь разрядить обстановку посредством организации совместных игр, распределения ролей в них. При заметных признаках травли младшие школьники более непосредственны, в случае драки, издевательств они чаще обращаются к педагогу за помощью, описывают в деталях произошедшую ситуацию, и поэтому классному руководителю легче оценить ситуацию и расставить все по своим местам. Чего не скажешь о детях среднего и старшего школьного возраста. Редкие дети обращаются за помощью к родителям или педагогам. Поэтому очень важна роль классного руководителя, чуткого, внимательного, понимающего, способного уловить перемены в настроении детей и вовремя реагирующего на косвенные признаки буллинга в классе.

Реагирование взрослых на ситуацию буллинга оказалось наиболее прикладным вопросом. Респонденты перечислили: а) известные им способы реагирования, б) способы реагирования, которые они лично опробовали и могут охарактеризовать как эффективные или неэффективные, в) способы реагирования, которые, как они считают, усугубляют отношения травли в группе.

Ответы на вопрос «Какие я знаю способы реагирования педагогов на ситуации травли одних детей другими?» были такими: разговор с родителями — 34%, беседы с ребенком — 27%, вовлечение психолога — 19,1%, обсуждение в классе, тренинги — 6,9%, все перечисленные методы — 9,1%.

Очень нагляден разрыв между теоретическими представлениями о том, как в принципе можно реагировать на буллинг, и реальным опытом, на который можно опираться.

Способы, которые педагоги реально пробовали и считают эффективными при ситуации буллинга, следующие: индивидуальная беседа — 41%, совместные мероприятия — 17,5%, помощь психолога — 15,4%, беседа с родителями — 6,2%, групповые тренинги в классе — 5,9%.

Способы, которые учителя реально пробовали реализовывать и считают неэффективными: беседа только с одной стороной (зачинщиком, обиженным, родителем) — 29,3%, привлечение родителей — 15,7%, критика, ругань, нравоучения — 15,5%, наказание обидчиков —12,6%, нет неэффективных способов — 11,6%, игнорирование — 6,1%.

Респонденты выделили следующие действия педагога, которые могут усугубить травлю в классе: безразличие, равнодушие, бездействие, невмешательство, игнорирование, молчание педагога, пассивное наблюдение — 65,5%, агрессия, угрозы, ругань, наказание —12,4%, поддержка только одной стороны, деление детей на плохих и хороших — 8%. Также было отмечено незнание психологии, некомпетентность педагога — 6,8%.

ОТметим, что «обсуждение в классе», «индивидуальные беседы» — это свободная для интерпретации форма деятельности, которая не позволяет судить о ее потенциальной успешности, так как невозможно узнать, как были построены эти беседы, о чем они и от чего зависит, оказались ли они эффективным или неэффективным инструментом. То же самое можно сказать об ответе «разговор с родителями». Как способ реагирования, он опробован примерно 34% респондентов и в 16% случаях признан неэффективным.

Часто разные методы практикуются педагогами совместно: индивидуальные беседы с ребенком, разговоры с родителями, обращение к психологу.

Есть педагоги, которые стараются не допускать подобные ситуации в классе. Они организуют совместные школьные проекты, где каждому ребенку отведена определенная роль и им приходится общаться друг с другом, взаимодействовать, чтобы довести дело до конца. Выезд на экскурсии, походы на природу раскрепощают детей, в неформальной, внешкольной обстановке они с новых сторон узнают товарищей, появляются общие темы для обсуждения.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

Среди причин возникновения ситуации травли одних детей другими были названы следующие: социальное неравенство — 35%, воспитание — 19%, борьба за лидерство, самоутверждение — 13%, зависть, агрессия —12%.

Немаловажный интерес представляют результаты ответов на вопрос «Что в поведении ребенка может приводить к тому, что он становится объектом травли?». Среди ответов педагогов лидируют следующие: замкнутость, зажатость — 29,5%, неуверенность в себе —18,7%, внешний вид — 16,6%, низкая самооценка — 6,9%, плохая учеба — 5,4%.

Причины, из-за которой некоторые ребята ведут себя как агрессоры, педагоги видят в недостатке воспитания — 48,9%, желании быть лидерами — 11,5%, нехватке домашнего внимания, любви — 10,9%, самоутверждении — 7%, копировании поведения родителей — 6,4%, завышенной самооценке — 6,2%.

Характеризуя детей, которые выбирают позицию сторонних наблюдателей, респонденты подчеркивают, что они боятся стать жертвой, конфликта — 58,2%, не хотят проблем — 19,8%, отмечают их равнодушие, безразличие — 14,2%.

Из 3 219 педагогов 12,7% ответили, что постоянно сталкиваются с ситуацией буллинга, 24,6% — один раз в полугодие, 31,9% — один раз за учебный год, а 30,8% не сталкивались с такой ситуацией ни разу.

Важной компетенцией педагогов выступает оценка образовательной среды на предмет распознавания факторов, способствующих возникновению буллинга. На вопрос «В школе, где я работаю, есть особенности, которые способствуют возникновению травли?» респонденты перечислили такие варианты ответов: нет таких особенностей — 53,9%, социальное неравенство — 28,3%, огрехи семейного воспитания — 10,1%, агрессивность нынешнего поколения — 3,2%.

Среди особенностей, которые препятствуют возникновению травли в школах, где работают педагоги, были названы следующие: работа классного руководителя — 33%, работа психолога, социального педагога — 14,4%, нет таких особенностей — 13,8%, беседы с детьми — 13,3%, профилактика, внеклассные мероприятия —12,2%, опытные педагоги — 8,2%.

Как видно из результатов опроса, 33% педагогов считают, что самая большая роль в предотвращении буллинга принадлежит классному руководителю. Классные руководители, в отличие от всех остальных педагогов, чаще замечают косвенные признаки травли, так как помимо уроков они проводят внеклассные часы, внешкольные мероприятия. Только 3,4% классных руководителей признали, что в их классе нет травли. Из педагогов же, отвечая на вопрос «Я сталкиваюсь с такими ситуациями в отношениях между детьми, которые вызывают у меня тревогу…», 30,8% написали, что не сталкивались с такой ситуацией ни разу.

Итак, ответы респондентов, в целом, свидетельствуют, что педагоги общеобразовательных организаций Республики Башкортостан владеют информацией о буллинге, имеют компетенции распознавать его и принимают соответствующие необходимые меры для его устранения.

Большинство респондентов имеют точное и соответствующее данным исследований представление о формах буллинга и его течении. Их описание травли включает в себя прямые (вербальная/физическая агрессия, насмешки, унижение) и косвенные (отвержение, игнорирование) формы, что указывает на достаточно продвинутый уровень распознавания психологической ситуации в классе.

Респонденты небезосновательно предполагают широкий спектр негативных последствий буллинга, касающихся не только жертвы и преследователя, но и свидетелей, учителей. Это указывает на вероятность существования у них активной и осознанной мотивации на предотвращение или исключение ситуации травли.

Описание способов реагирования на буллинг показывает серьезное расхождение между знаниями респондентов и их реальным опытом: теоретические знания почти не реализуются в профессиональной практике.

Анкетирование педагогов выявило серьезные негативные последствия для всех категорий участников травли. Можно резюмировать, что буллинг — серьезная проблема для школы, педагогов, родителей. Очевидны его негативные последствия для всех категорий участников: жертв, преследователей, свидетелей, учителей, для всего класса, учебного процесса. Позиция сотрудников

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

школы по отношению к буллингу может быть обозначена как «активный наблюдатель»: они детально представляют себе буллинг, понимают его причины и последствия, знают, как на него реагировать, но их реальные попытки реагировать на ситуации буллинга редки и малоэффективны.

В качестве перспективы дальнейшей работы следует обозначить необходимость прояснения причин, по которым отсутствует активная реакция сотрудников школ на ситуации буллинга, и необходимость работы по устранению этих причин, повышению мотивации к предотвращению и прекращению буллинга. Они должны предшествовать широкополосному обучению педагогических работников, сотрудников системы образования, тем самым, внедрению научно обоснованной, согласованной комплексной системы прекращения и предупреждения буллинга в школах. Только при наличии осознанной и согласованной позиции специалистов о недопустимости буллинга работа по его профилактике может быть эффективной.

Анализ анкетирования педагогов по проблемам буллинга и выводы по ним коррелируют с результатами исследований, проведенных российскими учеными по аналогичной анкете в Москве, Новосибирске, Московской области.

Таким образом, проведенный опрос среди детей и педагогов позволил обозначить представления педагогов и детей о буллинге и специфике его проявлений в образовательных организациях Республики Башкортостан. Представленные данные свидетельствуют о том, что проблема буллинга в той или иной степени имеет место быть в образовательной среде. Это требует осуществления планомерной и целенаправленной работы по прекращению явлений травли и профилактической деятельности, что непосредственно связано с необходимостью повышения профессиональных компетенций педагогических работников для работы с новыми проблемами современного детства.

Литература

1. *Ермолова Т.В., Савицкая Н.В.* Буллинг как групповой феномен: исследование буллинга в Финляндии и скандинавских странах за последние 20 лет (1994–2014) [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2015. Том 4. № 1. С. 65–90. URL: http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76177.shtml (дата обращения: 24.06.2019).
2. *Кривцова С.В.* Вместе против насилия в школе: организационная культура школы для профилактики насилия в ученической среде: практическое пособие для педагогов и администрации общеобразовательных организаций. М.: Русское слово — учебник, 2018. 96 с.

The Problem of Bullying in Educational Organizations through the Look of Children and Teachers

Khalikova L.R.,
Ph. D. (Pedagogy), Associate Professor, "Institute of Education Development of the Republic of Bashkortostan", Ufa, Russia, halikovalr@mail.ru

The article presents the results of research among students and teachers to study the ideas about bulling and the specifics of its manifestations in educational organizations of the Republic of Bashkortostan. 20,480 students were examined. For this, we used a questionnaire developed by E.V. Novikova, an Educational Psychologist at Gymnasium No. 91, and I.R. Khokh, a Medical Psychologist of Clinical Psychotherapeutic Center of the Ministry of Health of the Republic of Bashkortostan. In parallel with the survey of children, a survey among teachers of the republic was also conducted. The survey involved 3219 teachers of educational institutions of the Republic of Bashkortostan. The researxh was aimed at as key questions as: how employees of general

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 © 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

education organizations recognize, respond, and describe bullying; how do they explain its causes and consequences; what measures and measures are taken to prevent bullying in the school environment. The questionary was based on the methods developed by Russian scientists A.A. Bochaver, A.V. Zhilinskaya, and K.D. Khlomov from the Center "Perekrestok" of the Moscow State University of Psychology and Education.

Keywords: *bullying, aggression, safe environment, psychological climate, aggressor, victim.*

References

1. Ermolova T.V., Savitskaya N.V. Bulling kak gruppovoi fenomen: issledovanie bullinga v Finlyandii i skandinavskikh stranakh za poslednie 20 let (1994—2014) [Bullying as a group phenomenon: a study of bullying in Finland and the Scandinavian countries over the past 20 years (1994–2014)] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [*Modern Foreign Psychology*], 2015. Vol. 4, no. 1, pp. 65–90. URL: http://psyjournals.ru/jmfp/2015/n1/76177.shtml (Accessed 24.06.2019).
2. Krivtsova S.V. Vmeste protiv nasiliya v shkole: organizatsionnaya kul'tura shkoly dlya profilaktiki nasiliya v uchenicheskoi srede: prakticheskoe posobie dlya pedagogov i administratsii obshcheobrazovatel'nykh organizatsii [Together against violence at school: the organizational culture of the school for the prevention of violence in the student environment. Practical guide for teachers and the administration of educational institutions]. Moscow: Russkoe slovo — uchebnik, 2018. 96 p.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования»
2019. № 3 (3). С. 83–93
doi:10.17759/bppe.2019160305
ISSN: 2658-3100 (online)

The online journal «Bulletin of Practical Psychology of Education»
2019, no. 3 (3), pp. 83–93
doi:10.17759/bppe.2019160305
ISSN: 2658-3100 (online)

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

Мотивационная функция эмоций: экспериментальный подход к изучению (продолжение)

Пырьев Е.А.,
кандидат психологических наук, доцент, психолог, ГБУ ДО «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи Выборгского района Санкт-Петербурга», Санкт-Петербург, Россия, evgpyrev@yandex.ru

Для цитаты:

Пырьев Е.А. Мотивационная функция эмоций: экспериментальный подход к изучению (продолжение) [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. № 3 (3). С. 83–93. doi:10.17759/bppe.2019160305

For citation:

Pyr'ev E.A. Motivational Function of Emotions: Experimental Approach to Study (continued) [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [*Bulletin of Practical Psychology of Education*], 2019, no. 3 (3), pp. 83–93. doi:10.17759/bppe.2019160305. (In Russ., abstr. in Engl.)

В статье представлено экспериментальное исследование эмоциональной мотивации человека. Практические аспекты эмоциональной мотивации рассматриваются на примере учебно-профессиональной деятельности студентов вуза. Эмоция в качестве неосознаваемого мотива побуждает непреднамеренные действия студентов вуза в адрес разных сторон учебно-профессиональной деятельности. Практическая часть исследования реализована посредством авторской методики «Тест цветовых ассоциаций». По своему содержанию и показателям тест отвечает основным положениям теоретического содержания заявленной темы. В экспериментальном исследовании выделены четыре группы эмоций, отражающие их специфические мотивационные возможности, проявляющиеся в отрицательных и положительных непреднамеренных действиях в адрес учебы. Экспериментально выделены «созидательные эмоции» (радость и интерес), «эмоции, преодолевающие препятствия» (злость), «эмоции, сохраняющие энергию» (удовольствие, равнодушие) «эмоции, разрушающие связи» (страх, печаль, отвращение).

Ключевые слова: *эмоция, мотивация, отрицательные и положительные непреднамеренные действия, эмоциональная мотивация студентов вуза.*

Побудительная, или мотивационная, функция эмоций реализуется на неосознаваемом для человека уровне, поэтому диагностика эмоций представляет определенную проблему. Имеются

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

методы исследования агрессивности (И.А. Фурманов), оптимизма и пессимизма (М. Селигман), эмоции страха (Е.П. Ильин), злости, печали (А.И. Прохоров), радости и злости (О.А. Орехова), тревожности (Ч. Д. Спилбергер), грусти, удивления (А.М. Эткинд) и т.д. Однако к эмоциям данные явления имеют достаточно опосредованное отношение. Они ближе к чертам характера и представляют собой систему нескольких социализированных эмоций. В свою очередь, простые, или элементарные, эмоции считаются базовыми на основании своей биологической детерминации.

Исключением является шкала дифференциальных эмоций К. Изарда и тест цветового выбора в модификации Л.Н. Собчик, в которых предлагается диагностировать элементарные (или базовые) эмоции [4; 15]. Вместе с тем, шкала эмоций К. Изарда и тест цветового выбора, а также другие попытки диагностики эмоций имеют один существенный недостаток — беспредметность эмоций. Такой подход следует признать несоответствующим обсуждаемой проблематике.

В научной литературе есть работы о предметности эмоций. А.М. Прихожан рассматривает предметность эмоции страха на примере детей из детского дома [10]. Исследователь Н.А. Выскочил установила, что определенные звуковые фрагменты вызывают у людей эмоции радости и отвращения [2].

В литературе имеется обсуждение достаточно сложного вопроса отождествления эмоций и воли, что отражается в понятии «эмоционально-волевая сфера». Соответственно, под диагностикой эмоций понимается диагностика воли. Таковыми являются работы А.В. Ухановой, М.В. Чумакова и многих других [17; 19]. В частности, М.В. Чумаков предлагает диагностировать решительность, самостоятельность, выдержку, настойчивость…

Любая элементарная эмоция, в отличие от эмоциональных состояний и свойств, имеет предметное содержание. В свою очередь, тревожность, агрессивность или оптимизм, как качества личности, могут существовать безотносительно к предметному миру. Они существуют априори и привязаны к личности, а не к ее внешнему окружению. Тогда как элементарные эмоции привязаны к предметному окружению человека и существуют в этой связке.

Состояние связи человека с предметом — главная причина появления эмоции. Соответственно, побудительная, или мотивационная, функция эмоции реализуется в направленности на свою причину. Если причина эмоции печали в разрыве связей с предметом, то действия, являющиеся вспомогательными средствами, направлены на разрыв связей. В свою очередь, эмоция радости, являясь ответом на устойчивую связь человека с предметом, активность направляет на поддержание и укрепление связи с предметом; эмоция злости направлена на преодоление наметившегося разрыва с предметом и т.д. Таким образом, то, что является причиной эмоций, выступает главным предметом их направленной активности. В этом смысле мотивационная функция эмоций направлена на свою причину.

В учебной деятельности студентов вуза непреднамеренных действий ничуть не меньше, чем сознательных, преднамеренных действий. В активности непреднамеренные действия учитывают социальные и физические условия среды. Поэтому наряду с врожденными схемами используются и социально обусловленные схемы. Если в арсенале эмоции радости непреднамеренные действия, укрепляющие связи с предметом, то в адрес учебно-профессиональной деятельности студент вуза разворачивает действия познавательной активности: демонстрирует готовность к занятиям, читает научную литературу, активно участвует в научных мероприятиях. Социализированные схемы непреднамеренных действий, разрывающих связи, что в арсенале эмоции отвращения, проявляются в больничных, опозданиях, частых перекурах во время учебных занятий, «сидении» в социальных сетях на лекциях, семинарах и т.д. Особенностью врожденных и социализированных непреднамеренных действий, совершаемых студентами, является их неосознаваемый характер. Эти действия совершаются непроизвольно, редко контролируются сознанием, не поддаются волевой регуляции.

В эмоциях человек реагирует быстро, бездумно, не взвешивая свой выбор на весах «альтернативы» и не стараясь выглядеть с более «выгодной стороны». В этой непосредственности специфичная особенность мотивационной функции базовых эмоций. Побуждение и реализация двигательной программы происходит на неосознаваемом уровне. Однако, если первая эмоциональная реакция человека на ситуацию неосознаваемая, то в процессе активности эмоции осознаются, что не мешает двигательной программе реализоваться. Осознание поведения приводит к смене эмоций и непреднамеренных действий.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

В работе «Эмоциональное поведение человека» нами выделены четыре группы эмоций, имеющих общий мотивационный план в форме непреднамеренных действий. Классификация мотивационных эмоций выглядит следующим образом:

— «созидательные эмоции» (радость, интерес),
— «преодолевающие препятствия» (злость),
— «сохраняющие энергию» (удовольствие, равнодушие, безмятежность),
— «разрушающие связи» (страх, печаль, отвращение) [13].

Мотивационный характер эмоций может быть реализован в адрес конкретной деятельности, которая, как правило, состоит из нескольких составных частей. Например, учебно-профессиональная деятельность студентов вуза состоит из лекций, семинаров, контрольных, зачетов, экзаменов и еще многого другого. Соответственно, в адрес этих сторон деятельности могут переживаться разные эмоции.

Вместе с тем, можно говорить о едином эмоционально-мотивационном характере, свойственном человеку. В адрес разных сторон одной деятельности переживается несколько эмоций, но объединенных в одну мотивационную группу.

Теории мотивации обобщенно можно представить в двух схемах: диспозиционный и процессуальный. Диспозиция — это установка, существующая в психике человека. В качестве установки, или диспозиции, рассматриваются потребности и личностные черты. В основе процессуальных теорий — интеллектуальный процесс принятия решения (действовать определенным образом, в определенном направлении).

Разработка теории мотивов начиналась с личностных черт. Данный подход активно разрабатывался за рубежом. Одним из первых о мотивах как устойчивых характеристиках личности стал писать Г. В. Олпорт. Личностные детерминанты поведения он назвал «диспозициями». Это своего рода психические состояния, символизирующие готовность человека к совершению поведения. Согласно позиции Оллпорта, каждая личностная черта — отзывчивость, дисциплинированность, трудолюбие, доброта — это осознанная диспозиция, или мотивационная готовность действовать в определенном направлении. Например, доброта как личностная черта является побудителем на совершение благородных поступков. В свою очередь, дисциплинированность детерминирует последовательность поведения в процессе слежения за временем [8].

Теорию потребностей как мотивов в научной литературе первым в 1943 году рассмотрел А. Маслоу. Его иерархия потребностей представляет собой комплекс установок, имеющих в своей основе биологическую и социальную природу. Иерархия потребностей позволила автору рассмотреть различные аспекты поведения человека, удовлетворяющего низшие (физиологические) и высшие (в самоактуализации) потребности [7].

Процессуальный подход в мотивации рассматривает побуждение с позиции формирования мотивации. Ярким представителем процессуального подхода является отечественный психолог А.Н. Леонтьев. Мотивацию он раскладывал на две переменные: «побудитель» и «мотив» [6]. Функцию «побудителя» выполняет биологическая потребность или нужда, проявляющаяся на биохимическом уровне, а «мотив» — это внешний предмет (объект или явление), который проходит сложные этапы осмысления, осознания и принятия его человеком. Побудитель (потребность) отвечает за импульсивное или ориентировочное поведение человека.

В свою очередь, мотив, как осознанный и необходимый предмет, придает активности человека избирательность и направленность. «Потребность», по Леонтьеву, имеет следующие побудительные характеристики: состояние нужды, недостатка в веществах, необходимых для жизнедеятельности организма; обладает некоторой энергетикой; существует как временное явление, которое исчезает после получения искомого продукта; неосознанность веществ, которые необходимы человеку для снятия нужды.

Эмоциональная мотивация представляет собой элементы процессуального и диспозиционного подхода. В частности, эмоция — это установка, или диспозиция, готовая развернуться в любой момент. Энергетика диспозиции в эмоциях радости и интереса будет положительной, а в эмоциях страха, печали и отвращения — отрицательной. Положительные эмоции радости и интереса направляют активность на укрепление связи с предметом, а отрицательные — страха, печали и отвращения — на разрушение связи.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Эмоция, с позиции процессуальных теорий, может изменяться, переходить от побудителя к мотиву и обратно. Это видно на примере учебной деятельности студентов вуза. Так, поступление в вуз не всегда отвечает потребности в получении высшего образования, иногда это случайный шаг, за компанию или по рекомендации родителей. Однако в процессе учебы обнаруживается, что познание само по себе доставляет много положительных эмоций. Поведение человека в этом случае побуждается эмоцией интереса, когда нравится процесс учебы.

В свою очередь, эмоциональный мотив удовольствия или радости в адрес учебы может трансформироваться в потребность. Это случай, когда эмоции запускают механизм поиска сознательных решений. Для студента открываются личностные смыслы, цели, он знает, куда идти, зачем и чего добиваться. Возможен обратный процесс перехода «потребностного» мотива в эмоциональный. Так, мотив «ради диплома» в процессе учебных неудач может трансформироваться в отрицательные эмоции.

Далее мы опишем результаты экспериментального исследования мотивационной функции эмоций (диагностика эмоциональной мотивации) на примере учебно-профессиональной деятельности студентов вуза. В исследовании использовалась проективная методика «Тест цветовых ассоциаций» в авторской модификации [12]. Методика проверена на надежность и валидность. В ней учтено положение о мотивационной функции эмоций. Анализ эмоций, переживаемых в учебной деятельности, позволяет изучать эмоциональный аспект мотивации студентов всех возрастов.

Методика «Тест цветовых ассоциаций» построена на основе восьми цветов, известных в психофизиологии: синий, красный, зеленый, фиолетовый, черный, желтый, коричневый, серый [1; 3]. Предложено следующее психологическое содержание цветов:

синий — говорит о переживании эмоции удовольствия;

зеленый — это эмоция интереса;

красный — эмоция злости;

желтый — эмоция радости;

фиолетовый — эмоция равнодушия;

коричневый — эмоция отвращения;

черный цвет — эмоция страха;

серый цвет — эмоция печали [12].

Изучение цветовых ассоциаций в учебной деятельности, а также ее различных сторон позволяет раскрыть особенности эмоционального аспекта учебной мотивации студентов. По инструкции к методике, испытуемому дается задание: соотнести цвет на карточке с учебной ситуацией, в качестве которой выступают разные стороны учебной деятельности: «семинары», «лекции», «экзамены», «контрольные и курсовые работы». Испытуемым дается следующее задание: «С каким цветом из предложенных восьми ты ассоциируешь семинары, лекции…» Или: «В каком цвете ты видишь семинары, лекции» и т.д.

При экспериментальном исследовании используется следующее мотивационное содержание эмоций. Так, эмоция удовольствия не активирует внешнее поведение человека и вообще ничего не активирует. Переживание удовольствия в адрес учебной деятельности можно рассматривать с мотивационных позиций несколько условно. Довольный человек не стремится к созиданию или изменению, поэтому его активность заключается в сохранении достигнутого.

Равнодушие является эмоцией, похожей по мотивационным признакам на удовольствие. Например, равнодушие побуждает студента к бездействию. Также равнодушный студент учится пассивно, по инерции, без «огонька». К этой категории относятся студенты, пришедшие за дипломом, а не за знаниями.

Активными мотивационными эмоциями являются интерес и радость, относимые к группе «созидающие». Интерес побуждает к приобретению знаний и их совершенствованию. Являясь активной положительной эмоцией, интерес направлен на созидание, преобразование действительности. Учиться с интересом значит легко получать и усваивать знания.

Эмоция злости, относимая в настоящей работе к группе «преодолевающие препятствия», направлена на усвоение студентами знаний, в которых они испытывают трудности усвоения. На ней-

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

ронном и неосознаваемом уровне при переживании эмоции злости активируется большое количество нервной энергии, необходимой для активизации усилий по преодолению сложностей, встречаемых в учебно-профессиональной деятельности студентов.

Эмоции страха, отвращения и печали принадлежат к группе «разрушающие связи». Это демотивационные эмоции, которые побуждают отрицательное поведение студента, направленное на разрыв с учебной деятельностью. Такими действиями являются опоздания на учебные занятия, неготовность к занятиям, просроченное время написания контрольных работ и рефератов.

Мотивация в ситуации переживания эмоции страха выражается в хаотичности поведения студента, его действия приобретают не совсем адекватный характер. В одних ситуациях его действия могут быть скованными, в других, наоборот, слишком рискованны. В этом особенность переживания эмоции страха. Например, скованный страхом студент ходит на учебные занятия по привычке, инициативу не проявляет, усилия не организует, на лекциях и семинарах не работает. Особенностью его учебных действий является интеллектуальная пассивность. Активность в этом случае часто напускная и интуитивно направлена на преодоление психического дискомфорта, вызванного эмоцией страха.

Эмоция печали свидетельствует о разрыве связей студента с учебно-профессиональной деятельностью. Печаль запускает механизм мотивации, побуждающий к уходу от учебы и профессии. Студенты, переживающие печаль, неосознанно ищут варианты пропуска учебных занятий. Посещение лекций и семинаров такими студентами носит механический характер без понимания и осознания получаемой информации.

Эмоция отвращения мотивирует поведение студентов специфически. Студент, переживающий эмоцию отвращения, в прошлом испытывал в адрес учебно-профессиональной деятельности позитивные эмоции, но накопились неудачи, разочарования. В условиях этой эмоции студент не только пассивно существует в рамках деятельности, но и уходит от нее [13].

Эксперимент по исследованию эмоциональной мотивации студентов осуществлялся в три этапа. На первом этапе изучались непреднамеренные действия студентов. На втором этапе определялись эмоции, которые студент ассоциировал с лекциями и семинарами. На третьем нужно было соотнести данные количества отрицательных непреднамеренных действий с эмоциями, переживаемыми в адрес лекций и семинаров, а также произвести математический анализ обоснования самостоятельности групп мотивационных эмоций.

Методом исследования непреднамеренных действий выбрано наблюдение, которое было организовано на лекциях и семинарах, а также на переменах между занятиями. По условиям эксперимента, наблюдение за поведением студентов велось скрытно. Для чистоты эксперимента это условие неукоснительно соблюдалось. Важно было увидеть непреднамеренные действия, совершаемые человеком неосознанно, под влиянием эмоционального побуждения. В эксперименте по определению отрицательных и положительных непреднамеренных действий участвовало 7 студенческих групп первого и второго курсов разных факультетов университета. Выборка составила 167 человек. Задания по наблюдению за действиями студентов были выданы подготовленным лицам из числа старост групп. В частности, такое наблюдение велось в течение одного семестра и касалось различных сторон учебного процесса — действия на лекциях и семинарах, действия на зачетах и экзаменах, выполнение контрольных и рефератов, научно-исследовательская деятельность. В данной статье представлен анализ непреднамеренных действий на лекциях и семинарах.

Подготовленному наблюдателю выдавались два бланка: протокол и программа наблюдения, состоящая из 18 непреднамеренных действий. В протоколе отмечалось количество непреднамеренных действий, совершаемых каждым студентом за неделю учебных занятий, на лекциях и семинарах, а также в перерывах между ними.

Пример списка программы наблюдения за действиями студентов имеет следующий вид:

1. переписка с соседом на занятиях;
2. отвлечения на других;
3. сон на занятиях;
4. больничные;
5. уход с лекций и семинаров (по причине нездоровья);

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

6. выход с учебных занятий по разным причинам;
7. опоздания на учебные занятия;
8. быстрый уход после занятий (не задерживается);
9. разговор на лекции с соседом;
10. электронные игры в телефоне;
11. прослушивание музыки в наушниках на занятиях;
12. подготовка к семинару на лекционных занятиях;
13. отпрашивается на ликвидацию задолженностей по зачетам и экзаменам;
14. разговаривает по телефону, отправляет «смс»;
15. задерживается по разным причинам с перемены;
16. отпрашивается с занятий в буфет;
17. забывает авторучки и тетради;
18. отсутствует готовность к занятиям, к семинару.

На рисунке 1 представлены итоговые данные количества совершаемых действий студентами, переживающими определенные эмоции в адрес лекционных и семинарских занятий. Числовой показатель, отраженный в гистограмме, носит среднестатистический характер и говорит как о количестве участников по каждой эмоции, так и количестве совершаемых действий за шесть учебных дней.

Особенностью гистограммы являются непреднамеренные действия отрицательного характера. Это действия, совершаемые человеком под управлением эмоций и направленные на уход от учебных занятий. В свою очередь, действия положительные, направленные на установление связей с учебной деятельностью, в настоящей статье не представлены. Они отражают логику распределения непреднамеренных действий строго наоборот, то есть с ростом отрицательных действий по одним группам эмоций происходит уменьшение положительных действий, а с ростом положительных — уменьшение отрицательных.

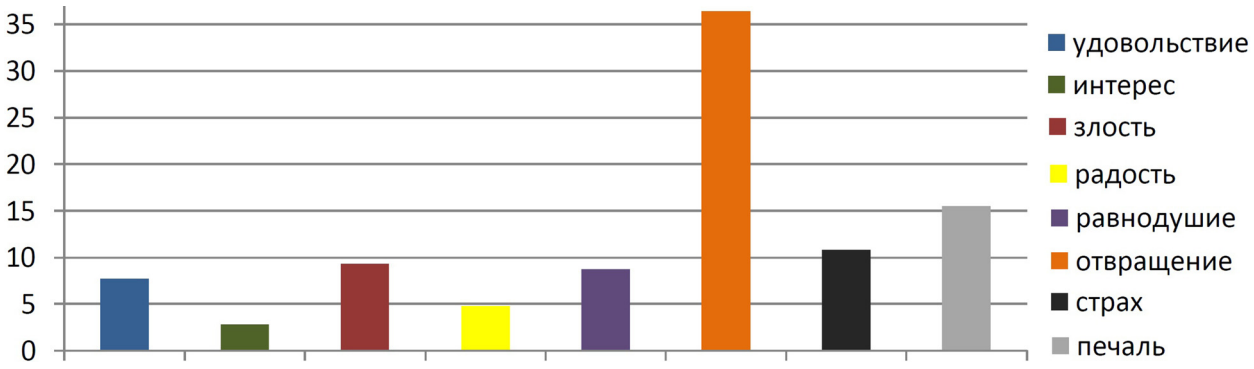

Рисунок 1
Средний арифметический показатель отрицательных непреднамеренных действий испытуемых, переживающих эмоции различной модальности

В гистограмме отражен средний арифметический показатель непреднамеренных действий отрицательного характера по всей выборке испытуемых (n = 167). Динамика таких действий отвечает побудительному характеру эмоций. Так, в среднем за одну неделю на одного студента приходится отрицательных непреднамеренных действий в адрес лекций и семинаров:

— в ситуации переживания эмоции отвращения — 36,4;
— эмоции печали — 15,5;
— эмоции страха — 10,8;
— эмоции злости — 9,3;
— эмоции равнодушия — 8,7;
— эмоции удовольствия — 7,7;

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

— эмоции радости — 4,8;
— эмоции интереса — 2,8.

На третьем, заключительном, этапе эксперимента для его более наглядной презентации эмоции группировались по мотивационной модальности. На рисунке 2 отражены следующие группы мотивационных эмоций:

— «созидательные эмоции» (радость и интерес) — «С.э» 1;
— «эмоции, преодолевающие препятствия» (злость) — «П.п» 2;
— «эмоции, сохраняющие энергию» (удовольствие, равнодушие) — «С.эн» 3;
— «эмоции, разрушающие связи» (страх, печаль, отвращение) — «Р.с» 4.

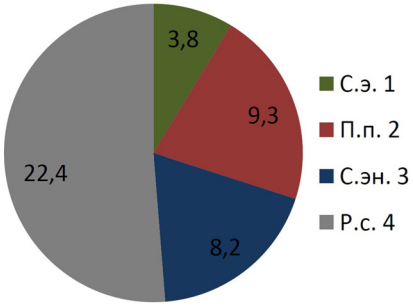

Рисунок 2.
Среднеарифметические показатели непреднамеренных действий по группам мотивационных эмоций

По данным диаграммы видно, что динамика отрицательных непреднамеренных действий отвечает побудительному характеру группы мотивационных эмоций. Учитываем количественную неоднородность эмоций в мотивационных группах и преодолеваем этот фактор путем усреднения показателей. Получаем следующее данные, представленные в диаграмме:

— «созидательные эмоции» — 3,8 (7,6/2);
— «эмоции, разрушающие связи» — 22,4 (67,2/3);
— «эмоции, преодолевающие препятствия» — 9,3 (9,3/1);
— «эмоции, сохраняющие энергию» — 8,2 (16,4/2).

Таким образом, наибольшее количество отрицательных непреднамеренных действий — в группе «эмоции, разрушающие связи». По среднему показателю данная группа «лидирует». Сумма средних показателей трех групп составляет — 21,3 (3,8+9,3+8,2) против 22,4 группы «эмоции, разрушающие связи».

Математическим методом исследования, определяющим достоверность различия между группами эмоций, выбран коэффициент Фишера. Он позволяет определить достоверность различий между процентными долями двух выборок. Математический анализ показателей по критерию «угловое преобразование Фишера» позволяет увидеть независимость данной группы от других групп, представленных в эксперименте. По частоте встречаемости показателя лидирует группа «эмоции, разрушающие связи»; коэффициент различия данной группы с другими находится в зоне значимости:

— с группой «преодолевающие препятствия» — 4.5,
— с группой «сохраняющие энергию» — 4.9,
— с группой «созидательные эмоции» — 7.1.

Коэффициент различия между процентными долями других групп эмоций также находится в зоне значимости, что говорит о самостоятельности мотивационных групп эмоций. Исключением выступает коэффициент «неопределенность» групп «преодолевающие препятствия» и «сохраняющие энергию». По психологическому и мотивационному содержанию это разные эмоции, поэтому данный показатель носит больше технический характер, который может быть ис-

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

правлен увеличением выборки испытуемых и соблюдением более строгих правил процедуры диагностики.

Эмоции, «разрушающие связи» (печаль, страх, отвращение), побуждают студентов на уход от учебных занятий. Непреднамеренные действия уводят познавательную активность студентов от учебного процесса в вузе. Например, в действиях эмоции страха много форм защитного поведения: пассивность, оцепенение при ответах на семинарах; в действиях эмоции печали — больничные, опоздания по разным причинам на занятия, пропуски зачетов и экзаменов; в действиях эмоции отвращения — «сидение» в социальных сетях, скачанные из интернета контрольные и курсовые работы.

В рамках переживания группы «эмоции, сохраняющие энергию» (удовольствие, равнодушие) студенты довольны своей учебной деятельностью, однако пребывают в некотором успокоении. В их непреднамеренных действиях — пассивное времяпрепровождение и отсутствие инициативы. Это касается как эмоции удовольствия, так и равнодушия. Однако, если в эмоции удовольствия есть некая познавательная активность, то эмоция равнодушия часто граничит с ничегонеделанием. В какой-то степени переживание эмоции равнодушия говорит об эмоциональном безразличии. Как правило, студенты, переживающие данную эмоцию, находятся на этапе выбора профессии, определения жизненных целей, которые не связаны с текущей деятельностью.

Настойчивость и решительность, демонстрируемые в учебной деятельности, являются показателями переживания группы «эмоции, преодолевающие препятствия» (злость). Непреднамеренные действия этой группы похожи на действия группы «созидательные эмоции». Однако имеются отличия. Например, действия студентов, переживающих эмоцию злости в адрес лекционных занятий, семинаров, зачетов и экзаменов, имеют демонстративный активно-познавательный характер. Переживающие эмоцию злости соглашаются на многие учебные и научные мероприятия, от которых другие отказываются. Мотивированные эмоцией злости интуитивно понимают, что не дотягивают до уровня успешного студента, поэтому проявляют упорную активность, настойчивость, которая заканчивается укреплением связей или, наоборот, ростом разочарования и ухода от учебных занятий.

Мотивационная группа «созидательные эмоции» использует минимум непреднамеренных действий отрицательного характера. В учебно-профессиональной деятельности данная группа демонстрирует готовность, участие, своевременное качественное выполнение заданий. Студенты, мотивированные эмоциями радости и интереса, активны в познании учебных дисциплин, научно-исследовательской работе и производственной практике; они дисциплинированы, ответственны, пунктуальны; в целом такие студенты демонстрируют наличие самомотивации.

Выводы по основным положениям практики эмоциональной мотивации. Мотивационная функция эмоций проверена на практике учебно-профессиональной деятельности студентов вуза. В своей активности эмоция использует непреднамеренные действия, которых в учебной деятельности студентов вуза ничуть не меньше, чем сознательных, преднамеренных действий. Наряду с врожденными схемами непреднамеренных действий, исходящих от эмоций, студенты совершают и действия, включенные в социально обусловленные схемы.

Экспериментально установлено, что непреднамеренные действия отрицательного характера преимущественно отвечают эмоциям печали, страха и отвращения. В свою очередь, эмоции интереса и радости отвечают непреднамеренным действиям положительного характера. Например, в ситуации переживания эмоции отвращения на одного студента приходится в среднем 36,4 отрицательных непреднамеренных действий в адрес лекций и семинаров за одну неделю. Соответственно, 2,8 отрицательных непреднамеренных действий за этот же период приходится на эмоцию интереса.

По группам мотивационных эмоций максимальное количество отрицательных непреднамеренных действий в группе «разрушающие связи». Средний арифметический показатель в группе — 22,4; в группе «созидательные эмоции» — 3,8; «эмоции, преодолевающие препятствия» — 9,3; «эмоции, сохраняющие энергию» — 8,2.

Применение углового преобразования Фишера позволило подтвердить самостоятельность четырех групп эмоций: эмоции, «разрушающие связи», «преодолевающие препятствия», «сохраняющие энергию», и «созидательные эмоции». Показатели сравнения четырех групп эмоций нахо-

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

дятся в зоне значимости, что подтверждает тезис о независимости групп эмоций в мотивационном плане.

Анализ экспериментальных данных позволяет выделить явление «эмоциональная мотивация» как самостоятельный феномен в ряду других форм осознаваемой и неосознаваемой мотивации. Предполагается следующее понимание термина «эмоциональная мотивация» — это комплексное реагирование человека на предмет, включающее в себя мотивационную установку в форме связи эмоции и образа предмета, помещенные в глубины психики и вырастающие из нейронных и физиологических процессов, объективированных в непреднамеренных действиях в адрес предмета. Мотивационная эмоция запускается актом автооценивания предмета эмпирической связи человека.

Литература

1. *Вундт В.* Основы физиологической психологии. М., 1880. 589 с.
2. *Выскочил Н.А.* Подбор аудиального стимульного материала для изучения эмоциональной сферы человека // Экспериментальная психология в России: традиции и перспективы. М.: Институт психологии РАН, 2010. С. 477–482.
3. *Гете И. В.* Избранные сочинения по естествознанию. М.: Наука, 1957. С. 300–340.
4. *Изард К. Э.* Шкала дифференциальных эмоций // Психодиагностика стресса. СПб: Питер, 2009. С. 54–56.
5. *Ильин Е.А.* Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2001. 752 с.
6. *Леонтьев А.Н.* Потребности, мотивы и эмоции // Психология мотивации и эмоций / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: АСТ, Астрель, 2009. С. 47–66.
7. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб: Евразия, 1999. 478 с.
8. *Оллпорт Г. В.* Личность в психологии. М.: Ювента; СПб: Ленато, 1998. 345 с.
9. *Орехова О.А.* Цветовая диагностика эмоций: Монография. СПб: Речь, 2008. 176 с.
10. *Прихожан А.М.* Тревожность и страх у младших школьников // Психическое здоровье детей и подростков в контексте психологической службы / Под ред. И.В. Дубровиной. М., 1994. С. 42–47.
11. *Прохоров А.О.* Методики диагностики измерений психических состояний личности. М.: ПЕР СЭ, 2004. 176 с.
12. *Пырьев Е.А.* Экспериментальные исследования эмоциональной мотивации // Вестник Бурятского государственного университета. Серия «Психология. Социальная работа». 2015. № 5. С. 8–14.
13. *Пырьев Е.А.* Эмоциональное поведение человека // Вестник Костромского государственного университета. Серия «Педагогика. Психология. Социокинетика». 2017. № 2. С. 34–39.
14. *Селигман М. Э*. Ребенок оптимист: проверенная программа формирования характера. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 334 с.
15. *Собчик Л.Н.* Метод цветовых выборов — модификация восьмицветового теста Люшера. Практическое руководство. СПб: Речь, 2012. 128 с.
16. *Спилбергер Ч. Д.* Методика на выявление личностной и ситуативной тревожности [Электронный ресурс] // Информационный портал для неврологов и специалистов смежных профессий Nevrologia.info. URL: https://nevrologia.info/testing/anxiety/test.pdf (дата обращения: 24.06.2019).
17. *Уханова А.В.* Программа развития эмоционально-волевой и коммуникативной сферы старших дошкольников (продолжение) // Вестник практической психологии образования. 2009. № 1. С. 106–111.
18. *Фурманов И.А.* Детская агрессивность: психодиагностика и коррекция. Минск, 1996. 198 с.
19. *Чумаков М.В.* Эмоционально-волевая сфера личности подростков и ее диагностика // Вестник практической психологии образования. 2015. № 1. С. 83–86.
20. *Эткинд А.М.* Цветовой тест отношений // Общая психодиагностика. М., 1987. С. 221–227.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

Motivational Function of Emotions: Experimental Approach to Study (continued)

Pyr'ev E.A.,
Ph. D. (Psychology), Associate Professor, Psychologist, Center of Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance of Vyborg district of St. Petersburg, Saint-Petersburg, Russia, evgpyrev@yandex.ru

The article presents an experimental study of human emotional motivation. Practical aspects of emotional motivation are considered on the example of educational and professional activities of university students. Emotion as an unconscious motive induces unintended actions of university students against different aspects of educational and professional activities. The practical part of the study was implemented by the author's methodology "Test of Color Associations". In terms of content and performance, the test meets the main provisions of the theoretical content of the stated topic. The experimental study identified four groups of emotions, reflecting their specific motivational capabilities, manifested in negative and positive unintended actions towards learning. Experimentally identified "creative emotions" (joy and interest), "emotions overcoming obstacles" (anger), "emotions that save energy" (pleasure, indifference), "emotions that destroy relationships" (fear, sadness, disgust).

Keywords*: emotion, motivation, negative and positive unintended actions, emotional motivation of university students.*

References

1. Wundt W. Osnovy fiziologicheskoi psikhologii [Fundamentals of physiological psychology]. Moscow, 1880. 589 p. (In Russ.).
2. Vyskochil N.A. Podbor audial'nogo stimul'nogo materiala dlya izucheniya emotsional'noi sfery cheloveka [Selection of auditory stimulus material for studying the emotional sphere of a person]. *Eksperimental'naya psikhologiya v Rossii: traditsii i perspektivy* [*Experimental psychology in Russia: traditions and prospects*]. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ., 2010, pp. 477–482.
3. Ghoete I. W. Izbrannye sochineniya po estestvoznaniyu [Selected Works on Natural History]. Moscow: Nauka, 1957, pp. 300–340. (In Russ.).
4. Izard K. E. Shkala differentsial'nykh emotsii [Differential Emotion Scale]. *Psikhodiagnostika stressa* [*Psychodiagnosis of stress*]. Saint-Petersburg: Piter, 2009, pp. 54–56. (In Russ.).
5. Il'in E.A. Emotsii i chuvstva [Emotions and feelings]. Saint-Petersburg: Piter, 2001. 752 p.
6. Leont'ev A.N. Potrebnosti, motivy i emotsii [Needs, motives and emotions]. In Yu.B. Gippenreyter (eds.). *Psikhologiya motivatsii i emotsii* [*Psychology of motivation and emotions*]. Moscow: AST, Astrel', 2009, pp. 47–66.
7. Maslow A. Motivatsiya i lichnost' [Motivation and personality]. Saint-Petersburg: Evraziya, 1999. 478 p. (In Russ.).
8. Allport G. W. Lichnost' v psikhologii [Personality in Psychology]. Moscow: Yuventa, 1998. 345 p. (In Russ.).
9. Orekhova O.A. Tsvetovaya diagnostika emotsii. Monografiya [Color diagnostics of emotions. Monograph]. Saint-Petersburg, 2008. 176 p.
10. Prikhozhan A.M. Trevozhnost' i strakh u mladshikh shkol'nikov [Anxiety and fear in primary school students]. In I.V. Dubrovina (eds.). *Psikhicheskoe zdorov'e detei i podrostkov v kontekste psikhologicheskoi sluzhby* [*Mental health of children and adolescents in the context of psychological service*]. Moscow, 1994, pp. 42–47.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

11. Prokhorov A.O. Metodiki diagnostiki izmerenii psikhicheskikh sostoyanii lichnosti [Diagnostic techniques for measuring mental states of personality]. Moscow: PER SE, 2004. 176 p.
12. Pyr'ev E.A. Eksperimental'nye issledovaniya emotsional'noi motivatsii [Experimental studies of emotional motivation]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Psikhologiya. Sotsial'naya rabota* [*Bulletin of the Buryat State University. Series: Psychology. Social work*], 2015, no. 5, pp. 8–14.
13. Pyr'ev E.A. Emotsional'noe povedenie cheloveka [Emotional behavior]. *Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika* [*Bulletin of Kostroma State University. [Series: Pedagogy. Psychology. Sociokinetics*], 2017, no. 2, pp. 34–39.
14. Seligman M. E. Rebenok optimist: proverennaya programma formirovaniya kharaktera [Optimist child: proven character-building program]. Moscow: Mann, Ivanov i Ferber, 2014. 334 p. (In Russ.).
15. Sobchik L.N. Metod tsvetovykh vyborov — modifikatsiya vos'mitsvetovogo testa Lyushera. Prakticheskoe rukovodstvo [Color Picker Method — Modification of the Luscher Eight-Color Test. Practical guide]. Saint Petersburg: Rech', 2012. 128 p.
16. Spilberger Ch. D. Metodika na viyavlenie lichnostnoy i situativnoi trevozhnosti [Methodology for the identification of personal and situational anxiety] [Elektronnyi resurs]. *Informatsionnyi portal dlya nevrologov i spetsialistov smezhnykh professii Nevrologia.info* [*Nevrologia.info. Information portal for neurologists and specialists in related professions*]. URL: https://nevrologia.info/testing/anxiety/test.pdf (Accessed 24.06.2019). (In Russ.).
17. Ukhanova A.V. Programma razvitiya emotsional'no-volevoi i kommunikativnoi sfery starshikh doshkol'nikov (prodolzhenie) [The program for the development of the emotional-volitional and communicative sphere of senior preschoolers (continued)]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [*Bulletin of the practical psychology of education*], 2009, no. 1, pp. 106–111.
18. Furmanov I.A. Detskaya agressivnost': psikhodiagnostika i korrektsiya [Children's Aggression: Psychodiagnostics and Correction]. Minsk, 1996. 198 p.
19. Chumakov M.V. Emotsional'no-volevaya sfera lichnosti podrostkov i ee diagnostika [Emotional-volitional sphere of personality of adolescents and its diagnosis]. *Vestnik prakticheskoy psikhologii obrazovaniya* [*Bulletin of the practical psychology of education*], 2015, no. 1, pp. 83–86.
20. Etkind A.M. Tsvetovoi test otnoshenii [Color relationship test]. *Obshchaya psikhodiagnostika* [*General psychodiagnosis*]. Moscow, 1987, pp. 221–227.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования»
2019. № 3 (3). С. 94–105
doi:10.17759/bppe.2019160306
ISSN: 2658-3100 (online)

The online journal «Bulletin of Practical Psychology of Education»
2019, no. 3 (3), pp. 94–105
doi:10.17759/bppe.2019160306
ISSN: 2658-3100 (online)

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

Анализ подходов к оценке психологического благополучия школьников

Умняшова И.Б.,
кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогической психологии, ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва, Россия, umnjashovaib@mgppu.ru

Для цитаты:

Умняшова И.Б. Анализ подходов к оценке психологического благополучия школьников [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. № 3 (3). С. 94–105. doi:10.17759/bppe.2019160306

For citation:

Umnyashova I.B. Analysis of Approaches to the Assessment of Psychological Well-Being of Students [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [*Bulletin of Practical Psychology of Education*], 2019, no. 3 (3), pp. 94–105. doi:10.17759/bppe.2019160306. (In Russ., abstr. in Engl.)

Психологическое благополучие является существенным условием развития и социализации обучающихся. Существует несколько подходов к пониманию и оцениванию психологического благополучия у детей и подростков. Психологическое благополучие школьников рассматривается исследователями как субъективное ощущение удовлетворенности жизнью или как состояние психологического здоровья. Многофакторные модели психологического благополучия (М. Ягода, К. Рифф, Ю.В. Бессонова, А.М. Прихожан) указывают на связь психологического благополучия с физиологическими и социально-психологическими характеристиками личности, которые являются основой для самореализации человека. Для разработки программы психолого-педагогического сопровождения, направленной на укрепление психологического благополучия школьников, актуальным является оценка эмоциональной сферы (тревожность, депрессивность и т.д.), когнитивной сферы (оптимизм, рефлексивные способности), а также диагностика особенностей социальной ситуации развития и среды обитания ребенка, прежде всего семейной ситуации развития и психологической безопасности образовательной организации.

Ключевые слова: *психологическое благополучие школьников, оценка психологического благополучия, психолого-педагогическая экспертиза.*

Феномен «благополучие человека» имеет широкое толкование в различных областях науки (философии, психологии, педагогике, медицине, социологии и т.д.), так как данное состояние зави-

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

сит от множества внутренних и внешних для человека факторов и представляет собой многогранное явление. Состояние благополучия (физического, душевного и социального), с точки зрения Всемирной организации здравоохранения, определяет уровень «здоровья» человека: чем выше субъективное ощущение благополучия человеком, тем более здоровым он является [2].

Положительная связь между высоким уровнем психологического благополучия и успехами обучающихся в процессе обучения (в том числе с академической успеваемостью) отмечается в ряде зарубежных исследований (Н. Ноддинс, У. Бронфенбреннер, Ш. Салдо, Э. Шейффер, Л. Чанг, К. Макбрайд-Чанг и др.). Проведенные в разные годы исследования американских ученых выявили, что при наличии низкого уровня удовлетворенности жизнью дети и подростки значительно чаще демонстрируют в школе различные формы отклоняющегося поведения (Хубер, Альдерман, 1993; Валоис, Пакстон и др., 2006) [8, с. 5–6].

На формирование психологического благополучия школьников оказывает влияние множество факторов. Исследования отечественных ученых, проведенные в большей степени с подростками и старшеклассниками, указывают на положительную связь психологического благополучия школьников с:

— осведомленностью о собственной семейной истории, проявлением интереса к истории своего рода и поддержкой межличностных отношений с «расширенной семьей» [28];
— позитивными отношениями с друзьями и родителями [7];
— «дружественной домашней средой» [11];
— конструктивными детско-родительскими отношения ми [15];
— наличие у ребенка личного времени и личного пространства, которое принимается и охраняется взрослыми [23].

Психологически благополучный школьник обладает следующими характеристиками:

— уверен в себе (адекватная самооценка),
— любит и желает учиться (высокий уровень познавательной активности и учебной мотивации),
— выстраивает конструктивные отношения с окружающими (коммуникативная компетентность, способность к сотрудничеству),
— умеет справляться с трудными жизненными ситуациями (стрессоуствойчивость, эффективные копинг-стратегии),
— понимает себя и других людей,
— может адекватно оценить свою и чужую деятельность, поступок и т.д. (рефлексивные способности).

Н.Б. Астаниной было проведено исследование подростков, в ходе которого была выявлена связь психологического благополучия с верой в справедливый мир, а также в Бога, в природу, в других людей и в себя — как в источники справедливости [1]. Данные исследования указывают еще на две характеристики психологически благополучного школьника (как минимум подросткового возраста): он чаще всего оптимистично воспринимает события, происходящие в его жизни, и склонен полагаться в большей степени на себя, а не на внешние обстоятельства (доминирование внутреннего локус-контроля).

Существует множество подходов как к трактовке самого термина «психологическое благополучие», так и к оценке данного феномена у людей разных возрастных категорий. Для специалистов психологического профиля, осуществляющих свою деятельность в системе общего образования, актуальным моментом является определение основных методологических подходов к изучению состояния благополучия школьников, которые могут стать основой проектирования системы мониторинговых исследований, направленных на анализ психологического благополучия обучающихся в конкретной образовательной организации.

Применение экспертного подхода к анализу факторов, влияющих на уровень психологического благополучия детей и подростков, является важным условием профилактики социальных рисков в системе образования, так как способствует выявлению на ранней стадии всех рисков, способных привести к социально-психологической дезадаптации и отклоняющемуся (в том числе саморазрушающему и самоповреждающему) поведению школьников. Психолого-педагогическая экспертиза рисков и факторов, способствующих развитию психологического неблагополучия обу-

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

чающихся, является необходимым условием организации и реализации социально-психологического / психолого-педагогического сопровождения в образовательной организации [25].

Анализ научной литературы по данной проблематике позволил нам выделить основные подходы к пониманию природы психологического благополучия, которые могут определить направления исследования данного феномена в системе общего образования. Рассмотрим подробнее каждое направление.

Психологическое благополучие как субъективное ощущение человека

Одним из первых и наиболее распространенных в западной психологии направлений изучения психологического благополучия является гедонистический подход, разрабатываемый преимущественно в контексте когнитивной и поведенческой психологии (М. Е. Селигман, М. В. Фордайс, Н. М. Брэдберн и др.). Основным индикатором психологического благополучия последователями данной теории понимается «переживание счастья» и «субъективное благополучие» человека, при этом наиболее эффективный способ достижения этих состояний — успешная социальная адаптация, приспособление к конкретным жизненным условиям и обстоятельствам [2].

Исторически первое определение понятия благополучия трактовалось в терминах чувства (переживания) и определялось как баланс позитивного и негативного аффектов (Брэдберн, 1969; Динер, 1995). Благополучие рассматривается учеными как «целостное переживание, отражающее успешность функционирования индивида в социальной среде, сопровождающееся благоприятным эмоциональным фоном, функциональным состоянием организма и психики и позитивным самоотношением, доверительным отношением к миру» [5, с. 328]. Переживание общей удовлетворенности собственной жизнью напрямую связано с эмоциональным равновесием и преобладанием позитивно окрашенных эмоциональных состояний [13].

В научной литературе часто термины «субъективное благополучие» и «психологическое благополучие» являются синонимичными понятиями. Автору статьи близка позиция О.Ю. Зотовой, которая трактует в своем исследовании субъективную составляющую как часть психологического благополучия личности. При этом субъективная составляющая понимается ученым как краткосрочное состояние, в то время как психологическое благополучие — как долгосрочное [14, с. 6].

Исходя из позиции данного подхода, снижение уровня субъективного благополучия может проявляться в наличии депрессивного состояния, нарушении эмоционально-волевой сферы, аффективных поведенческих реакциях, психосоматических нарушениях. Такие обучающиеся часто болеют, выглядят усталыми и отстраненными, не проявляют активности в учебных и внеучебных мероприятиях, в отношениях с окружающими либо пассивны, либо часто конфликтуют, более подвержены риску суицидального и самоповреждающего поведения [19]. Описанию возможных методов диагностики эмоционального состояния обучающегося, направленных на выявление уровня различных видов тревожности (ситуативной, школьной, личностной), склонности к депрессивному состоянию и других особенностей эмоционально-волевого развития детей и подростков, посвящено множество работ [2; 18; 15; 19 и др.].

Психологическое благополучие и психологическое здоровье человека

В отечественной психологии феномен «психологическое благополучие» рассматривается как показатель психического и психологического здоровья личности (А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский, Б.С. Братусь, И.В. Дубровина, О.В. Хухлаева и др.). С точки зрения И.В. Дубровиной, следует различать психическое и психологическое здоровье личности. Психическое здоровье — «результат психического развития человека на всех этапах онтогенеза, которое обеспечивает адекватную условиям окружающей действительности регуляцию поведения и деятельности» [12]. Психическое здоровье является одной из важнейших составляющих психологического здоровья и условием психологического благополучия человека. Психологическое здоровье — это «психологическое свойство развитой личности» [12, с. 21], «динамическая совокупность психических свойств человека, обеспечивающих гармонию между потребностями индивида и общества, являющихся предпосылкой ориентации личности на выполнение своей жизненной задачи» (Хухлаева, 2001) [цит. по 16, с. 34]. Как отмечает И.В. Дубровина, «становление и укрепление психического здоровья и развитие психологической культуры личности определяют психологическое здоровье человека, закладывают основу его психологического благополучия» [12, с. 20].

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

О.В. Хухлаева описала модель психологического здоровья, которая включает в себя 5 компонентов: аксиологический, инструментально-технологический, потребностно-мотивационный, развивающий и социально-культурный. При этом главными критериями психологического здоровья являются «позитивное самоощущение и позитивное восприятие окружающего мира; высокий уровень развития рефлексии; наличие стремления улучшать качество основных видов деятельности; успешное прохождение возрастных кризисов; адаптированность к социуму (в том числе к семье и школе), умение выполнять основные социальные и семейные роли» [27].

Таким образом, мы видим, что рассмотрение психологического благополучия как показателя психологического здоровья значительно шире, чем установление связи между благополучием и субъективной удовлетворенностью жизнью. При анализе всех параметров психологического здоровья обучающихся (уровень тревожности и стрессоустойчивости, стабильность эмоционального состояния, уровень адаптации/дезадаптации, уровень психологической культуры и т.д.) существует возможность расширить представления исследователя о внутренних и внешних факторах, которые способны повлиять или уже оказали влияние на уровень психологического благополучия обучающегося.

Психологическое благополучие и самореализация человека

Представители эвдемонистического подхода, основанного на идеях гуманистической психологии (А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл, Э. Фромм и др.), считают, что психологически благополучный человек — тот, что смог реализовать свои способности и возможности без утраты индивидуальности [2]. А.В. Воронина рассматривает психологическое благополучие как «системное личностное качество, проявляющееся в переживании содержательной наполненности и ценности жизни, достижение личностно значимых и социально ориентированных целей» [9].

Эвдемонистический подход позволил несколько расширить представления о психологическом благополучии и рассматривает его не как ситуативную реакцию (переживание), а как более устойчивое образование (состояние). Такой подход к пониманию благополучия позволил исследователям перейти к изучению взаимосвязи между благополучием и другими состояниями личности. Современные исследования подтверждают взаимосвязь психологического благополучия:

— со стрессоустойчивостью (Купер, Мартин, 1998; Тарабрина и др., 2012);
— с отсутствием негативных посттравматических состояний (Лаптева, 2013; Бессонова, 2013);
— с продуктивными стратегиями поведения в трудных жизненных ситуациях (Харди и др., 2006; Мак Крае, Коста, 1986; Рассказова, Гордеева, 2011; Шамионов, 2012);
— с психологической безопасностью личности (Бессонова, Броневицкий, 2016) [цит. по 5, с. 329–331];
— с когнитивной переоценкой (стратегия переоценки значения ситуации с целью управления эмоциями (Падун, Климова, 2014) [19];
— с конструктивным опытом переживания кризисных состояний, появлением нового личностного опыта (Пергаменщик, Новак, 2015) [20];
— с соматическим здоровьем, влиянием на физическое здоровье и продолжительность жизни (Шида, Стептоу, 2008; Динер и др., 2015) [14, с. 21].

В большинстве проанализированных автором источников психологическое благополучие трактуется как многогранное явление, где субъективное благополучие является лишь частью и важным условием для формирования общего благополучия личности. В научной литературе описаны несколько моделей психологического благополучия личности.

Исторически одна из первых моделей была предложена М. Ягодой, которая выделила 6 компонентов психологического благополучия:

— самопринятие,
— положительная установка по отношению к собственному Я;
— оптимальное развитие, личностный рост;
— способность к копинг-поведению, совладанию с трудными, стрессовыми ситуациями;
— независимость от социального окружения, личная автономия;
— адекватное восприятие реальности, социальная восприимчивость;
— социальная компетентность как способность к социальной адаптации [цит. по 21, с. 9].

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

Наибольшую поддержку данная теория нашла в исследованиях К. Рифф, которая сформулировала также 6 очень схожих по смыслу компонентов психологического благополучия человека:

— автономность,
— самопринятие,
— личностный рост,
— цели в жизни,
— компетентность и позитивные отношения с другими.

Благодаря Т.Д. Шевеленковой и ее коллегам теория К. Рифф приобрела широкое распространение в российских исследованиях, где психологическое благополучие рассматривается в контексте высших уровней психологического развития личности — ее жизненных целей, автономии, личностного роста и т.п. [там же, с. 6–10].

Для понимания структуры психологического благополучия не менее интересна модель, представленная Ю.В. Бессоновой. Исследователем выделено 7 компонентов психологического благополучия личности [6, с. 33–34]:

— удовлетворенность как когнитивно-эмоциональная оценка;
— функциональный статус, психическое и психофизиологическое состояние;
— ценностно-мотивационная сфера;
— умение использовать имеющиеся возможности для достижения поставленных значимых целей;
— социальное благополучие;
— самооценка и самоотношение;
— самоэффективность, достижение намеченных целей и наличие смыслообразующих перспектив.

Вышеперечисленные компоненты психологического благополучия личности в большей степени актуальны для взрослых, в то время как психологическое благополучие в детском и подростковом возрасте имеет свою специфику и особенности. Недостаток информации об особенностях психологического благополучия в подростковом возрасте был компенсирован в исследованиях А.М. Прихожан, которая предложила адаптированную модель психологического благополучия личности в подростковом возрасте. Данная модель включает 8 компонентов психологического благополучия подростков [21, с. 22]:

— суверенность;
— самопринятие;
— готовность к саморазвитию;
— позитивные представления о своем прошлом, настоящем и будущем;
— компетентность;
— принятие других, отношения со сверстниками противоположного пола;
— удовлетворенность актуальным этапом жизни;
— характеристики Я-концепции.

Также А.М. Прихожан предложила перечень диагностических методик, позволяющих проанализировать уровень развития всех компонентов психологического благополучия подростков, который может быть ориентиром для проектирования мониторинга со школьниками подросткового возраста [там же].

Психологическое благополучие и особенности когнитивного развития обучающегося

С точки зрения Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина, одним из важнейших факторов психологического благополучия школьников являются особенности когнитивной сферы личности, в том числе наличие и преобладание оптимистического стиля мышления [10, с. 57]. Как указывают М. Селигман, С. Нолен-Хоексем, Дж. Джиргус и др., ряд психологических исследований убедительно доказывает, что дети, склонные мыслить оптимистично, обладают рядом преимуществ перед своими сверстниками, мыслящими пессимистично.

«Оптимисты» демонстрируют меньшую склонность к депрессии, к агрессивному поведению и более позитивные отношения со сверстниками. Они чаще всего рассматривают жизненные неудачи как случайные, временные и контролируемые, в то время как «пессимисты» склонны обобщать неудачи и придавать большое значение собственным действиям и особенностям личности в

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

их возникновении [там же, с. 51–52]. Учеными был создан и апробирован Детский опросник оптимистического атрибутивного стиля (ОАС-Д), представляющий собой компактный инструмент оценки оптимизма как стиля объяснения позитивных и негативных жизненных ситуаций у детей и младших подростков (9–14 лет) [там же].

Не менее важным фактором, влияющим на уровень психологического благополучия и стрессоустойчивости, является наличие у человека развитой осознанности — «способности произвольно сосредотачивать внимание на текущих событиях и ощущениях, произвольно переключать внимание с одних аспектов на другие, ощущая при этом подконтрольность процесса сосредотачивания и управляемость им» [22, с. 19]. Состояние осознанности характеризует, прежде всего, способность человека фокусироваться на переживаниях настоящего момента, при этом осознавать свой жизненный опыт безоценочно, предметно и буквально.

Осознание и принятие собственного опыта предполагает занятие субъектом метакогнитивной, наблюдающей позиции по отношению к своим переживаниям и мыслям во время его осмысления. Ряд исследователей (З. Сегал, С. Кеннеди, М. Джемар и др.) называют эту способность децентрацией, или когнитивной гибкостью [22, с. 19].

Как указано в исследовании О.Д. Пуговкиной и З.Н. Шильниковой, осознанность как черта когнитивно-личностного стиля личности выступает значимым фактором благополучия личности. Многочисленные зарубежные исследования свидетельствуют о связи осознанности с более высоким уровнем удовлетворенности жизнью, жизнестойкостью (Броун, Раян, 2003), оптимизмом, компетентностью, самоконтролем (Броун, Раян, Кресвелл, 2009), позитивной самооценкой и эмпатией (Декейзер, Раес и др., 2008) [22, с. 20].

Изучение осознанности началось Р. Декартом, который сформулировал известный тезис «Мыслю, следовательно, существую», что указывает на ведущую роль процессов мышления (в том числе рефлексивных способностей) в данном процессе. Впоследствии понятие «осознанность» стало центральным в теории и практике гештальт-терапии, где способность осознавать настоящее (мыслить «здесь и сейчас») тесно связана с понятием «ответственность» (Ф. Перлз, К. Наранхо и др.). Отечественные психологи (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн и др.) связывают процесс осознанности с волевым поведением и развитием произвольности у человека [24].

Таким образом, для диагностики уровня осознанности как важного фактора, влияющего на психологическое благополучие, анализу со стороны исследователя должны подвергаться особенности развития процессов мышления (прежде всего, способность к рефлексивной оценке собственной жизни и поступков), а также уровень развития произвольности у обучающихся. Проведенный нами анализ не выявил диагностических методик, направленных на комплексное изучение способности к осознанности школьников, адекватных для использования в системе российского образования. Эта тема является перспективной для профессионального сообщества психодиагностов, занимающихся разработкой или апробацией зарубежного диагностической инструментария.

Психологическое благополучие и среда обитания ребенка

И.В. Дубровина указывает на связь психологического благополучия школьников с социальной ситуацией развития ребенка. С точки зрения Л.С. Выготского, социальная ситуация развития является важнейшей характеристикой условий, обеспечивающей позитивное развитие ребенка. Если ребенок переживает среду своего обитания как благополучную, если семейная и школьная ситуация воспринимается ребенком как благополучная и обеспечивающая его психологических комфорт, то эта среда обладает развивающим эффектном и способствует развитию у школьника чувства доверия к себе и окружающему миру [12, с. 13]. Анализируя среду обитания детей дошкольного и школьного возраста, в первую очередь стоит обращать внимание на два важнейших института социализации: семейная система и образовательная организация.

Одной из важнейших характеристик образовательной среды, обеспечивающих позитивное развитие обучающихся и влияющих на их психологическое здоровье, является психологическая безопасность (В.В. Рубцов, И.А. Баева). «Психологическая безопасность образовательной среды определяет динамическое равновесие между человеком и социальной средой в сторону повышения психического здоровья личности и ее психосоциального благополучия» [цит. по 13, с. 2].

С точки зрения И.А. Баевой, под психологической безопасностью образовательной среды понимается среда, «свободная от психологического насилия». Именно такая среда будет способ-

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

ствовать удовлетворению потребности в личностно-доверительном общении всех субъектов образовательных отношений (обучающихся, их родителей (законных представителей), административных и педагогических работников), что создает условия для развития референтной (личностно-значимой) среды и сохранения психического и психологического здоровья включенных в нее участников [4, с. 12]. И.А. Баевой была разработана методика «Психологическая диагностика безопасности образовательной среды школы», направленная на изучение психологической безопасности образовательной среды школы и изучение психологической характеристики образовательной среды школы в оценках субъектов учебно-воспитательного процесса (учащихся 7–11 классов, их родителей (законных представителей), педагогов) [3, с. 187].

О.А. Елисеева выявила, что образовательная среда с низким уровнем психологической безопасности может отрицательно влиять на некоторые составляющие субъективного благополучия подростков, такие как активность, эмоциональное равновесие, удовлетворенность различными сферами жизни, принятие себя и других [13, с. 26]. Психологическая безопасность является условием формирования психологического благополучия школьников (Грачев, 1998) [цит. по 2, с. 21].

Психологическая экспертиза (оценка) комфортности и безопасности образовательной среды образовательных организаций является одной из трудовых функций педагога-психолога (психолога в сфере образования). Диагностика условий образовательной среды и степени их влияния на психическое и психологическое здоровье субъектов образовательных отношений является главной задачей психолого-педагогической экспертной деятельности в системе образования (И.Б. Умняшова, Ф.С. Сафуанов) [26]. При этом анализу должны подвергаться как непосредственно особенности образовательной среды (пространственно-предметные и психодидактические компоненты, направленность образовательной организации, особенности психологической атмосферы, создаваемые условия и ресурсы, применяемые для их обеспечения), так и особенности применяемых в учебно-воспитательном процессе психолого-педагогических технологий, обеспечивающих ситуацию развития и психологической безопасности всех обучающихся, в том числе качество методического обеспечения образовательной деятельности [там же].

А.М. Прихожан была предложена программа изучения образовательной среды в контексте психологического благополучия личности школьников [21, с. 24–25]. Ученым были выделены следующие 5 показателей эффективности образовательной среды:

— стиль педагогического общения;
— ожидания учителя в отношении учащихся;
— психологический климат класса и школы;
— характеристики выраженности оценочного компонента образовательной среды («оценочная напряженность»);
— эмоциональное самочувствие.

А.М. Прихожан был сформулирован перечень диагностического инструментария, позволяющий исследовать указанные выше показатели эффективности образовательной среды и их влияние на психологическое благополучие обучающихся [там же].

Помимо среды образовательной организации на ребенка также оказывают влияние и другие социальные институты: семейное окружение, референтная группа сверстников, с которыми ребенок общается очно или в социальных сетях, средства массовой информации и многое другое. Б. Настази предложила рассматривать психологическое благополучие школьников в контексте влияния на его формирование и поддержание индивидуальных и социокультурных факторов [цит. по 2, с. 26-27].

К индивидуальным факторам относятся:

— социально значимые компетенции (академические, физические и т.д.),
— социально-психологические ресурсы (способствующие эффектной адаптации и коммуникации),
— персональная уязвимость (индивидуальные риски ребенка, связанные с его историей развития).

Группу социокультурных факторов составляют:

— социокультурные особенности сообществ, в которые включен ребенок, агенты социализации (родители, учителя, сверстники, СМИ),
— социально-культурные стрессоры (насилие, бедность, конфликты и т.д.),

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

— особенности культурных норм взаимодействия и формы приобретения социального опыта.

Ученым была разработана диагностическая методика (адаптирована в Самарском филиале МГПУ), направленная на анализ субъективного восприятия психологического благополучия младшими школьниками и подростками, позволяющая, в том числе, определить, как испытуемый воспринимает свои отношения с различными важными для него агентами социализации — как положительные (поддерживающие), амбивалентные или отрицательные (стрессовые) [2].

Проведенный анализ подходов к оценке психологического благополучия школьников еще раз подчеркнул разнообразие как в трактовке самого термина «психологическое благополучие», так и в способах его оценки. Наиболее теоретическими обоснованными являются следующие варианты оценки психологического благополучия личности:

— оценка субъективного ощущения, переживания психологического благополучия;
— диагностика психологического здоровья как важного условия психологического благополучия школьника;
— оценка уровня саморазвития и стремления к самоактуализации у обучающихся (актуально начиная с подросткового возраста);
— оценка особенностей когнитивной сферы школьников, прежде всего — оптимистического стиля мышления и способности к рефлексивной деятельности;
— диагностика особенностей социальной ситуации развития и среды обитания ребенка, прежде всего, семейной ситуации развития и психологической безопасности образовательной организации.

Литература

1. *Астанина Н.Б.* Вера в справедливый мир как коррелят психологического благополучия подростков [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2016. Том 5. № 4. С. 26–38. doi: 10.17759/psyclin.2016050402.
2. *Ахрямкина Т.А., Чаус И.Н.* Психологическое благополучие учащихся в образовательной среде: Монография. Самара: СФ ГБОУ ВПО МГПУ, 2012. 104 с.
3. *Баева И.А.* Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб: СОЮЗ, 2002. 271 с.
4. *Баева И.А.* Психологическая безопасность образовательной среды как ресурс психического здоровья субъектов образования // Психологическая наука и образование. 2012. № 4. С. 11–17.
5. *Бессонова Ю.В.* О структуре психологического благополучия // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: Сборник статей / Сост.: Ю.В. Братчикова. Екатеринбург, 2013. С. 30–35.
6. *Бессонова Ю.В., Броневицкий Г.Г.* Психологическое благополучие у представителей опасных профессий // Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы / Отв. ред. М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев, Н.Е. Харламенкова. М., 2016. С. 327–351.
7. *Водяха С.А.* Особенности психологического благополучия старшеклассников // Психологическая наука и образование. 2013. № 6. С. 114–120.
8. *Водяха С.А.* Психологическое благополучие учащихся // Психологическое благополучие личности в современном образовательном пространстве: Сборник статей / Сост.: Ю.В. Братчикова. Екатеринбург, 2013. С. 5–11.
9. *Воронина А.В.* Оценка психологического благополучия школьников в системе профилактической и коррекционной работы психологической службы: Автореф. дисс. … канд. психол. наук. Томск, 2002. 24 с.
10. *Гордеева Т.О., Сычев О.А., Осин Е.Н.* Диагностика оптимизма: разработка детского опросника оптимистического стиля объяснения успехов и неудач [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2017. Том. 13. № 2. С. 50–60. doi:10.17759/chp.2017130206.
11. *Дмитриева Н.С.* Домашняя среда и психологическое благополучие подростков // Вестник Университета (Государственный университет управления). 2014. № 17. С. 292–299.
12. *Дубровина И.В.* Психологическое благополучие школьников в системе современного образования: Учебное пособие. СПб, 2016. 180 с.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

13. *Елисеева О.А.* Субъективное благополучие подростков и психологическая безопасность образовательной среды [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2011. № 3. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47424.shtml (дата обращения: 29.03.2019).
14. *Зотова О.Ю.* Психологическое благополучие личности: Монография. Екатеринбург: Гуманитарный университет, 2017. 312 с.
15. *Идобаева О.А., Подольский А.И.* Психологическое благополучие современных подростков: актуальный уровень и пути его повышения: Монография. М.: Эко-Пресс, 2012. 200 с.
16. *Лебедева О.В.* Проблема соотношения понятий «психическое здоровье» и «психологическое здоровье» в отечественной и зарубежной психолого-педагогической литературе // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2013. № 3 (1). С. 33–37.
17. Методические рекомендации (памятка) психологам образовательных учреждений по выявлению и предупреждению суицидального поведения среди несовершеннолетних / Банников Г.С. [и др.]. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2013. 40 с.
18. *Михайлина М.Ю., Нелюбова Я.К.* Диагностика эмоционального благополучия школьников: профилактическая работа с семьями в социально опасном положении: Учебно-методическое пособие. Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО», 2017. 64 с.
19. *Падун М.А., Климова Л.А.* Регуляция эмоций и психологическое благополучие // Психологическое здоровье личности и духовно-нравственные проблемы современного российского общества / Отв. ред. А.Л. Журавлев, М.И. Воловикова, Т.В. Галкина. М.: Институт психологии РАН, 2014. С. 242–256.
20. *Пергаменщик Л.А., Новак Н.Г.* Социально-психологические условия психологического благополучия личности, пережившей кризисное событие [Электронный ресурс] // Социальная психология и общество. 2015. Том 6. № 4. С. 161–169. doi:10.17759/sps.2015060412.
21. *Прихожан А.М.* Разработка модели психологического благополучия подростков и юношей // Психология и школа. 2010. № 2. С. 3–28.
22. *Пуговкина О.Д., Шильникова З.Н.* Концепция mindfulness (осознанность): неспецифический фактор психологического благополучия [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2014. Том 3. № 2. С. 18–28. URL: http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n2/70100.shtml (дата обращения: 04.04.2019).
23. *Силина О.В.* Границы Я и психологическое благополучие детей 2–10 лет [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2016. Том 5. № 3. С. 116–129. doi:10.17759/cpse.2016050308.
24. *Смирнова Е.О.* К проблеме воли и произвольности в культурно-исторической психологии // Культурно-историческая психология. 2015. Том 11. № 3. С. 9–15. doi: 10.17759/chp.2015110302.
25. *Умняшова И.Б.* Психолого-педагогическая экспертиза в системе образования: реальное состояние и перспективы развития // Современная реальность в социально-психологическом контексте: Сборник научных материалов / Под науч. ред. А.А. Белобрыкиной, М.И. Кошеновой. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2018. С. 180–187.
26. *Умняшова И.Б., Сафуанов Ф.С.* Модель психолого-педагогической экспертизы в системе образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 4. С. 75–83. doi:10.17759/pse.2017220411.
27. *Хухлаева О.В.* Психологическое здоровье учащихся как цель работы школьной психологической службы // Школьный психолог. 2007. № 14.
28. *Якимова Т.В., Бондаренко Я.А.* Осведомленность в истории своей семьи как фактор психологического благополучия [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2014. Том 6. № 4. С. 93–105. doi:10.17759/psyedu.2014060409.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

Analysis of Approaches to the Assessment of Psychological Well-Being of Students

Umnyashova I.B.,
Ph. D. (Psychology), Associate Professor of the Department of Pedagogical Psychology, Moscow State University of Psychology& Education, Moscow, Russia, umnjashovaib@mgppu.ru

The psychological well-being is an essential condition of development and socialization of students. There are several approaches to understandIng and assessing psychological well-being of children and teenagers. The psychological well-being of school schoolchildren is considered by researchers as subjective feeling satisfaction of life or as a condition of psychological health. Multiple-factor models of psychological well-being (M. Yagoda, K. Riff, Yu.V. Bessonova, A.M. Prikhozhan) indicate the connection of psychological well-being with physiological and socio-psychological characteristics of the personality, which are the basis for self-realization of a person. To develop a program of psychological and pedagogical support aimed at strengthening the psychological well-being of schoolchildren, it is relevant to assess the emotional sphere (anxiety, depression, etc.), the cognitive sphere (optimism, reflective abilities), as well as the diagnosis of the characteristics of the social situation of development and the environment child, especially the family development situation and psychological safety of the educational organization.

Keywords: *psychological well-being of school students, assessment of psychological well-being, psychology and pedagogical examination.*

Reserences

1. Astanina N.B. Vera v spravedlivyi mir kak korrelyat psikhologicheskogo blagopoluchiya podrostkov [Belief in a Just World and Mental Well-Being in Male Juvenile Offenders] [Elektronnyi resurs]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [*Clinical Psychology and Special Education*], 2017. Vol. 6, no. 4, pp. 19–32. doi:10.17759/cpse.2017060402. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Akhryamkina T.A., Chaus I.N. Psikhologicheskoe blagopoluchie uchashchikhsya v obrazovatel'noy srede: Monografiya [Psychological well-being of pupils in the educational environment. Monograph]. Samara: SF MGPU Publ., 2012. 104 p.
3. Baeva I.A. Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii: Monografiya [Psychological safety in education. Monograph]. Saint-Petersburg: SOYUZ, 2002. 271 p.
4. Baeva I.A. Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noi sredy kak resurs psikhicheskogo zdorov'ya sub"ektov obrazovaniya [Psychological safety of the educational environment as resource of mental health of subjects of education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2012, no. 4, pp. 11–17. (In Russ., abstr. in Engl.).
5. Bessonova Yu.V., Bronevitskiy G.G. Psikhologicheskoe blagopoluchie u predstavitelei opasnykh professii [Psychological well-being at representatives of dangerous professions]. In M.I. Volovikova, A.L. Zhuravlev, N.E. Kharlamenkova (eds.). *Psikhologicheskie issledovaniya lichnosti: istoriya, sovremennoe sostoyanie, perspektivy* [*Psychological researches of the personality: history, current state, prospects*]. Moscow, 2016, pp. 327–351.
6. Bessonova Yu.V. O strukture psikhologicheskogo blagopoluchiya [About structure of psychological well-being]. In Yu.V. Bratchikova (eds.). *Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: Sbornik statei* [*Psychological well-being of the personality in modern educational space*]. Ekaterinburg, 2013, pp. 30–35.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

7. Vodyakha S.A. Osobennosti psikhologicheskogo blagopoluchiya starsheklassnikov [Features of psychological well-being of upper-form pupils]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2013, no. 6, pp. 114–120. (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Vodyakha S.A. Psikhologicheskoe blagopoluchie uchashhihsya [Psychological well-being of pupils]. In Yu.V Bratchikova (eds.). *Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve: Sbornik statei* [*Psychological well-being of the personality in modern educational space*]. Ekaterinburg, 2013, pp. 5–11.
9. Voronina A.V. Otsenka psikhologicheskogo blagopoluchiya shkol'nikov v sisteme profilakticheskoi i korrektsionnoi raboty psikhologicheskoi sluzhby. Avtopef. diss. ... kand. psikhol. nauk [Assessment of psychological well-being of school students in the system of scheduled and correctional maintenance of psychological service. Ph. D. (Psychology) Thesis]. Tomsk, 2002. 24 p.
10. Gordeeva T.O., Sychev O.A., Osin E.N. Diagnostika optimizma: razrabotka detskogo oprosnika optimisticheskogo stilya ob'yasneniya uspekhov i neudach [Evaluating Optimism: Developing Children's Version of Optimistic Attributional Style Questionnaire] [Elektronnyi resurs]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-Historical Psychology*], 2017. Vol. 13, no. 2, pp. 50–60. doi:10.17759/chp.2017130206. (In Russ., abstr. in Engl.).
11. Dmitrieva N.S. Domashnyaya sreda i psikhologicheskoe blagopoluchie podrostkov [The Home Environment and Psychological Well-being of Adolescents]. *Vestnik Universiteta (Gosudarstvennyi universitet upravleniya)* [*Bulletin of the University (State University of Management)*], 2014, no. 17, pp. 292–299.
12. Dubrovina I.V. Psikhologicheskoe blagopoluchie shkol'nikov v sisteme sovremennogo obrazovaniya: Uchebnoe posobie [Psychological well-being of school students in the system of modern education]. Saint-Petersburg, 2016. 180 p.
13. Eliseeva O.A. Sub"ektivnoe blagopoluchie podrostkov i psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noi sredy [Subjective well-being of teenagers and psychological safety of the educational environment] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya* [*Psychological-Educational Studies*], 2011, no. 3. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n3/47424.shtml (Accessed 29.03.2019).
14. Zotova O.Yu. Psikhologicheskoe blagopoluchie lichnosti: Monografiya [Psychological well-being of the personality. Monograph]. Ekaterinburg: Gumanitarnyi universitet Publ., 2017. 312 p.
15. Idobaeva O.A., Podol'skiy A.I. Psikhologicheskoe blagopoluchie sovremennykh podrostkov: aktual'nyy uroven' i puti ego povysheniya: Monografiya [Psychological well-being of modern teenagers: relevant level and ways of its increase. Monograph]. Moscow: Eko-Press, 2012. 200 p.
16. Lebedeva O.V. Problema sootnosheniya ponyatiya "psikhicheskoe zdorov"e" i "psikhologicheskoe zdorov"e" v otechestvennoi i zarubezhnoi psikhologo-pedagogicheskoi literature [Problem of a ratio of the concepts "mental health" and "psychological health" of domestic and foreign psychology and pedagogical literature]. *Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Lobachevskogo* [*Bulletin of the Nizhny Novgorod University named after N.I. Lobachevsky*], 2013, no. 3 (1), pp. 33–37.
17. Bannikov G.S. et al. Metodicheskie rekomendatsii (pamyatka) psikhologam obrazovatel'nykh uchrezhdeniyi po vyyavleniyu i preduprezhdeniyu suitsidal'nogo povedeniya sredi nesovershennoletnikh [Methodical recommendations (instruction) to psychologists of educational institutions on identification and prevention of suicide behavior among minors]. Moscow: GBOU VPO MGPPU Publ., 2013. 40 p.
18. Mikhaylina M.Yu., Nelyubova Ya.K. Diagnostika emotsional'nogo blagopoluchiya shkol'nikov: profilakticheskaya rabota s sem'yami v social'no opasnom polozhenii: Uchebno-metodicheskoe posobie [Diagnostics of emotional well-being of school students: scheduled maintenance with families in socially dangerous situation]. Saratov: GAU DPO "SOIRO" Publ., 2017. 64 p.
19. Padun M.A., Klimova L.A. Regulyatsiya emocii i psikhologicheskoe blagopoluchie [Regulation of emotions and psychological well-being]. In A.L. Zhuravlev, M.I. Volovikova, T.V. Galkina (eds.). *Psikhologicheskoe zdorov'e lichnosti i dukhovno-nravstvennye problemy sovremennogo rossiiskogo obshhestva* [*Psychological health of the personality and spiritual and moral problems of modern Russian society*]. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ., 2014, pp. 242–256.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

20. Pergamenshchik L.A., Novak N.G. Sotsial'no-psikhologicheskie usloviya psikhologicheskogo blagopoluchiya lichnosti, perezhivshei krizisnoe sobytie [Social Psychological Conditions of Psychological Well-Being in Individuals Who Have Experienced Critical Events] [Elektronnyi resurs]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [*Social Psychology and Society*], 2015. Vol. 6, no. 4, pp. 161–169. doi:10.17759/sps.2015060412. (In Russ., abstr. in Engl.).
21. *Prikhozhan A.M.* Razrabotka modeli psikhologicheskogo blagopoluchiya podrostkov i yunoshei [Development of model of psychological well-being of teenagers and young men]. *Psikhologiya i shkola* [*Psychology and School*], 2010, no. 2, pp. 3–28.
22. Pugovkina O.D., Shil'nikova Z.N. Kontseptsiya mindfulness (osoznannost'): nespetsificheskiy faktor psikhologicheskogo blagopoluchiya [The concept of mindfulness: nonspecific factor of psychological well-being] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya* [*Journal of Modern Foreign Psychology*], 2014. Vol. 3, no. 2. pp. 18–28. (In Russ., abstr. in Engl.). URL: http://psyjournals.ru/jmfp/2014/n2/70100.shtml (Accessed 04.04.2019).
23. Silina O.V. Granitsy Ya i psikhologicheskoe blagopoluchie detey 2–10 let [The "I" Boundaries and the Psychological Well-Being of Children Aged 2–10 Years Old] [Elektronnyi resurs]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya* [*Clinical Psychology and Special Education*], 2016. Vol. 5, no. 3, pp. 116–129. doi:10.17759/cpse.2016050308. (In Russ., abstr. in Engl.).
24. Smirnova E.O. K probleme voli i proizvol'nosti v kul'turno-istoricheskoi psikhologii [On the Problem of Will and Self-Regulation in Cultural-Historical Psychology] [Elektronnyi resurs]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [*Cultural-Historical Psychology*], 2015. Vol. 11, no. 3, pp. 9–15. doi:10.17759/chp.2015110302. (In Russ., abstr. in Engl.).
25. Umnyashova I.B. Psikhologo-pedagogicheskaya ekspertiza v sisteme obrazovaniya: real'noe sostoyanie i perspektivy razvitiya [Psychology and pedagogical examination in an education system: real state and prospects of development]. In O.A. Belobrykina, M.I. Koshenova (eds). *Sovremennaya real'nost' v sotsial'no-psikhologicheskom kontekste: Sbornik nauchnyh materialov* [*Modern reality in a social and psychological context*]. Novosibirsk: NGPU Publ., 2018, pp. 180–187.
26. Umnyashova I.B., Safuanov F.S. Model' psikhologo-pedagogicheskoi ekspertizy v sisteme obrazovaniya [A Model of Psychological and Pedagogical Evaluation in the System of Education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2017. Vol. 22, no. 4, pp. 75–84. doi:10.17759/pse.2017220411. (In Russ., abstr. in Engl.).
27. Khukhlaeva O.V. Psikhologicheskoe zdorov'e uchashchikhsya kak tsel' raboty shkol'noi psikhologicheskoi sluzhby [Psychological health of pupils as purpose of work of school psychological service]. *Shkol'nyi psikholog* [*School Psychologist*], 2007, no. 14.
28. Yakimova T.V., Bondarenko Y.A. Osvedomlennost' v istorii svoei sem'i kak faktor psikhologicheskogo blagopoluchiya [Awareness of the Family History as a Factor in Psychological Well-being in Adolescence] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [*Psychological Science and Education*], 2014. Vol. 6, no. 4, pp. 93–105. doi:10.17759/psyedu.2014060409. (In Russ., abstr. in Engl.).

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования»
2019. № 3 (3). С. 106–111
doi:10.17759/bppe.2019160307
ISSN: 2658-3100 (online)

The online journal «Bulletin of Practical Psychology of Education»
2019, no. 3 (3), pp. 106–111
doi:10.17759/bppe.2019160307
ISSN: 2658-3100 (online)

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

Межпредметная интеграция — как инструмент развития языковой и коммуникативной компетенции учащихся

Кузнецова А.А.,
учитель английского языка, ГБОУ города Москвы «Школа № 1288 имени Героя Советского Союза Н.В. Троян», Москва, Россия, kyznetsova258@gmail.com

Хромченкова И.Л.,
педагог-психолог, ГБОУ города Москвы «Школа № 1288 имени Героя Советского Союза Н.В. Троян», Москва, Россия, ira.khromchenova@gmail.com

Для цитаты:

Кузнецова А.А, Хромченкова И.Л. Межпредметная интеграция — как инструмент развития языковой и коммуникативной компетенции учащихся [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. № 3 (3). С. 106–111. doi:10.17759/bppe.2019160307

For citation:

Kuznetsova A.A., Khromchenkova I.L. Intersubject Integration — as a Tool for the Development of Linguistic and Communicative Competence of Students [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [*Bulletin of Practical Psychology of Education*], 2019, no. 3 (3), pp. 106–111. doi:10.17759/bppe.2019160307. (In Russ., abstr. in Engl.)

Данная статья посвящена проблеме интеграции английского языка и психологии. Тема межпредметной интеграции широко представлена в теоретическом аспекте и недостаточно в практическом. Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью создания методической разработки интегрированных уроков «английский язык и психология». Целью данной статьи является описание опыта работы по развитию коммуникативной компетенции у учащихся по ФГОС, также повышению мотивации к обучению иностранному языку, придании деятельности личностного смысла. В статье изложен опыт работы с подгруппой учащихся шестого класса в количестве двенадцати человек, возраст детей 12–13 лет. В статье описан результат данной работы: повышение учебной мотивации к изучению английского языка, повышение познавательной активности, преодоление языкового барьера, адекватное восприятие информации и умение грамотно, правильно и доходчиво объяснить свою мысль.

Ключевые слова: *интеграция, английский язык, психология, коммуникативная компетенция, мотивация, познавательная активность.*

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Интеграция — полезный и, зачастую, недооцененный образовательный инструмент. Так, например, одна из главных задач, поставленных Федеральным государственным образовательным стандартом, — формировать у учащихся взгляд на мир как на единое целое, где все взаимозависимо и взаимосвязано, а также научить их подходить к проблемам комплексно [1]. Следует отметить, что ФГОС среднего (полного) общего образования устанавливает предметные результаты освоения основной образовательной программы среднего (полного) общего образования для интегрированных, базовых и профильных курсов, что способствует обеспечению успешного профессионального обучения. Иными словами, интеграция является не просто эффективным образовательным инструментом, а официально обозначенной стратегической задачей современного образования.

Термин «интеграция» происходит от латинского «восстановление» и обозначает «объединение в целом каких-либо частей элементов» [6]. Идеи интеграции в целом, а также межпредметных связей, в частности, активно обсуждались разными поколениями психологов и педагогов. Ян Амос Коменский, к примеру, настаивал на том, что каждую дисциплину необходимо преподавать не в изоляции, а интегрируя ее с взаимосвязанными областями [5, с. 278]. Подобную идею, выраженную в той или иной форме, можно обнаружить и у Джона Локка, согласно которому один предмет должен наполняться элементами и фактами другого. Об интеграции писал и Иоганн Генрих Песталоцци, утверждая, что все предметы должны быть приведены в ту связь, в которой они находятся в реальной жизни [7, с. 278].

В современном образовательном дискурсе вопрос интеграции многоаспектен. В его основу входит множество идей и концепций, начиная от теории личностно-ориентированного обучения Е.В. Бондаревской и И.С. Якиманской и заканчивая концепцией гуманистической направленности современного образования А.Г. Асмолова и В.П. Зинченко. В последней интеграция рассматривается как объединение отдельных элементов и частей предметов и явлений в единое целое [1; 7; 9]. Все вышеупомянутые теории и концепции сходятся на том, что интеграция не только полезна, но и совершенно необходима в образовании, так как отсутствие межпредметной интеграции означает отсутствие практической пользы полученного образования.

Возможности интеграции в преподавании языков

Являясь эффективным инструментом для создания межпредметных связей, интеграция представляет особый интерес для преподавания иностранных языков, основная проблема которого, на данный момент, заключается в некой изолированности и отвлеченности от практических коммуникативных задач. Одно из основных требований к обучению иностранным языкам в современном мире заключается в том, чтобы человек, общаясь на них, мог решать практические коммуникативные задачи, будь то дружеская беседа или профессиональная дискуссия. Однако на практике учащиеся часто испытывают трудности с использованием языка для решения практических задач. Язык преподается как изолированная дисциплина, в то время как еще И.А. Зимняя отмечала, что главной особенностью иностранного языка как учебного предмета является то, что он как бы «беспредметен», в том смысле, что он должен изучаться как средство общения, а тематика и ситуации для речи должны привноситься извне [4]. Иными словами, иностранный язык является тем самым учебным предметом, где возможности интеграции особенно широки.

Использование инструмента интеграции в преподавании английского языка. Практические предложения

Рассмотрим практический опыт использования учебной интеграции английского языка и психологии в работе с учащимися шестого класса. С учетом мнения ученых, для проведения интегрированных уроков был выбран классный коллектив, в котором учащиеся имеют базовые знания по английскому языку. В начале курса было принято правило: на интегрированных уроках все участники образовательного процесса говорят только на английском языке. Обозначим подробнее диагностический инструментарий и практические приемы для успешного использования инструмента интеграции на уроках английского языка.

Во-первых, крайне важно организовать деятельность учащихся таким образом, чтобы она была наполнена личностным смыслом. Личная заинтересованность — основополагающее условие эффективной мотивации учащихся. Мотивация, в свою очередь, — основополагающее условие включенности учащихся, без которой реализация предметной интеграции не представляется возмож-

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

ной. Чтобы поддерживать личную заинтересованность учащихся, каждый интегрированный урок должен начинаться с психологических разминок, в ходе которых каждый учащийся говорит о себе в контексте заданной темы.

Например, при изучении темы «Страны», даются задания продолжить фразы: «Я хочу посетить…», «Я никогда не был в…», «Мне интересно увидеть…» и т. д. Благодаря таким упражнениям, создаются условия, при которых учебные задачи становятся лично значимыми, а значит, и мотивирующими для учащихся.

Во-вторых, необходимо мотивировать учащихся постоянно улучшать их практические навыки и компетенции. Здесь важную роль играет применение проектной технологии. Так, на каждом интегрированном уроке учащиеся знакомятся с одной из профессий. Приняв на себя профессиональную роль и выполнив творческое задание, ученик может понять, нравится ли ему данная профессиональная деятельность и есть ли у него склонности к ней. Например, при изучении темы «Страны» ученикам предлагается попробовать себя в роли менеджера по туризму и выполнить задание: выбрать понравившуюся страну и составить маршрут путешествия для туристов. С лингвистической точки зрения, данная деятельность способствует формированию лексическо-грамматической составляющей языковой компетенции.

Следующий важный инструмент — технология коллективного обучения. Здесь необходимо пояснить, что в подростковом возрасте общение со сверстниками становится ведущим видом деятельности. Технология коллективного обучения способствует формированию культуры общения, принятия разных социальных ролей. Например, выполняя задание «Составить маршрут путешествия», ученики договариваются о направлении путешествия, выбирают архитектурные объекты для посещения, ответственных за формирование туристического продукта, за рекламный буклет. Таким образом у учащихся формируются базовые коммуникативные и социальные навыки.

Наконец, необходимо добавить, что каждая пройденная тема рассматривается с психологической точки зрения. Так, например, при изучении темы «Страны» говорится о том, что посещение других стан развивает навыки общения, расширяет кругозор, обогащает внутренний мир, повышает стрессоустойчивость, вызывает положительные эмоции и т.д. Кроме того, особое внимание уделяется развитию произвольного запоминания, которое так важно в обучении языкам. С этой целью на интегрированных уроках используются мнемотехники. Применение мнемотехник облегчает процесс запоминания, делая его более осмысленным.

Результаты работы

Для измерения эффективности работы по данному курсу производились диагностические срезы с подгруппой учащихся шестого класса в количестве 12 человек. Для измерения эффективности работы в сентябре 2018 осуществлялась входная диагностика, в апреле 2019 — итоговая диагностика. В качестве параметров для измерения были выбраны такие показатели, как уровень познавательного интереса, коммуникативная компетенция при изучении предмета «Английский язык», уровень развития внутренней мотивации учебной деятельности учащихся при изучении предмета «Английский язык». Для этого были отобраны три методики, которые, на наш взгляд, являются наиболее подходящими для диагностики данных параметров: методика «Диагностика направленности и уровня учебной мотивации» Т.Д. Дубовицкой, методика «Диагностика уровня познавательной активности обучающихся» Г.И. Щукиной и Т.И. Шамовой и методика «Критериально-уровневая оценка сформированности коммуникативной компетенции подростков» Л.Н. Булыгиной.

Таблица 1.
Уровень учебной мотивации при изучении предмета «английский язык»

Диагностические срезы	Уровень внутренней мотивации		
	высокий	средний	низкий
Входная диагностика	2 чел. (17%)	5 чел. (41,5%)	3 чел. (25%)
Итоговая диагностика	4 чел. (33,5%)	7 чел. (58%)	1 чел. (8%)

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Таблица 2.
Уровни познавательной активности

Диагностические срезы	Высокий	Средний	Низкий
Входная диагностика	4 чел. (33,5%)	5 чел. (41,5%)	3 чел. (25%)
Итоговая диагностика	6 чел. (50,5%)	5 чел. (41,5%)	1 чел. (8%)

Таблица 3.
Критериально-уровневая оценка сформированности коммуникативной компетенции при изучении предмета «Английский язык»

Диагностические срезы	Рецептивный	Конформный	Репродуктивный	Продуктивны	Творческий
Входная диагностика (сентябрь 2018)	0	2 чел. (17%)	5 чел. (41,5%)	5 чел. (41,5%)	0
Итоговая диагностика (май 2019)	0	0	3 чел. (25%)	8 чел. (77%)	1 чел. (8%)

В результате были получены следующие данные (табл. 1, 2, 3).

Таким образом, результаты диагностики показали, что межпредметная интеграция способствует развитию коммуникативной компетенции, повышению уровня внутренней мотивации и уровня познавательного интереса к предмету «Английский язык». Несмотря на высокую активность и желание общаться, у учащихся недостаточно развиты лексические и грамматические навыки, что снижает эффективность коммуникации.

Заключение

Как показывает практика, межпредметная интеграция способствует формированию у учащихся взгляда на мир как на единое целое. Ввиду этого она представляет собой бесценный инструмент обучения иностранным языкам: ее использование на уроках иностранного языка способствует развитию познавательного интереса, коммуникативных умений, инициативности, самостоятельности и самоопределения. Для учащихся интеграция — это инструмент, который делает процесс обучения интереснее, увлекательней и полезней. Для педагога интеграция — это отличная возможность расширить свою методическую базу и повысить профессиональную эффективность. Можно с уверенностью сказать, что межпредметная интеграция в современной школе — это одно из перспективных инновационных направлений, соответствующих новой стратегии образования.

Литература

1. *Алейникова М.И.* Видеофильм как средство обучения иностранному языку // Перспективы науки и образования. 2015. № 6 (18). С. 87–90.
2. *Асмолов А.Г.* Формирование универсальных учебных действий в основной школе — от мысли к действию. М.: Просвещение, 2010.
3. *Бондаревская Е.В.* Личностно-ориентированный подход как технология модернизации образования // Методист. 2003. № 2. С. 2–6.
4. *Браже Т.Г.* Интеграция предметов в современной школе // Литература в школе. 1996. № 5. С. 150–154.
5. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Академия, 2014. 199 с.
6. *Коменский Я. А.* Избранные педагогические сочинения. М., 1955.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

7. *Кондаков Н.И.* Логический словарь-справочник. М.: Наука-М., 1975.
8. *Песталоцци И.Г.* Избранные педагогические сочинения: В 2 т. Т. 2. М.: Издательство АПН РСФСР, 1963. С. 278.
9. *Рець М.С.* Современный урок иностранного языка в условиях реализации ФГОС [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2016. № 17.1. С. 46–50. URL: https://moluch.ru/archive/121/33516/ (дата обращения: 09.09.2019).
10. *Сорокина Н.И.* Использование аутентичных фильмов в обучении английскому языку // Аграрное образование и наука. 2016. № 2. С. 64.
11. *Якиманская И.С.* Разработка технологии личностно-ориентированного обучения // Вопросы психологии. 1995. № 2. С. 31–41.

Intersubject Integration — as a Tool for the Development of Linguistic and Communicative Competence of Students

Kuznetsova A.A.,
English Language Teacher, State School №1288 n. a. N. V. Troyan , the Hero of the Soviet Union, Moscow, Russia, kyznetsova258@gmail.com

Khromchenkova I.L.,
Educational Psychologist, State School №1288 n. a. N. V. Troyan , the Hero of the Soviet Union, Moscow, Russia, ira.khromchenova@gmail.com

This article is devoted to the integration of English and psychology. In the scientific community, the topic of intersubject integration is widely represented in the theoretical aspect and insufficiently in practical. The relevance of this article is due to the need to create a methodological development of integrated lessons "English language and Psychology". The purpose of this article is to describe work experience in developing communicative competence among students in the Federal State Educational Standard, as well as to increase motivation to learn a foreign language, to give personal meaning to the activity. The article describes the experience of working with a subgroup of sixth grade students in the amount of twelve people, the age of children is 12–13 years. The article describes the result of this work: increasing educational motivation to learn English, increasing cognitive activity, overcoming the language barrier, adequate perception of information and the ability to correctly and intelligibly explain thoughts.

Keywords*: intersubject integration, English, Psychology, communicative competence, motivation, cognitive activity.*

References

1. Aleynikova M.I. Videofilm kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku [Video film as a means of teaching a foreign language]. *Perspektivy nauki i obrazovaniya* [*Prospects for Science and Education*], 2015, no. 6 (18), pp. 87–90.
2. Asmolov A.G. Formirovanie universalnykh uchebnykh deystvii v osnovnoi shkole — ot mysli k deystviyu [Formation of universal educational actions in a secondary school — from thought to action]. Moscow: Prosveshchenie, 2010.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

3. Bondarevskaya E.V. Lichnostno-orientirovannyi podkhod kak tekhnologiya modernizatsii obrazovaniya [A personality-oriented approach as a technology for the modernization of education]. *Metodist* [*Methodist*], 2003, no. 2, pp. 2–6.
4. Brazhe T.G. Integratsiya predmetov v sovremennoi shkole [Integration of subjects in a modern school]. *Literatura v shkole* [*Literature at School*], 1996, no. 5, pp. 150–154.
5. Zimnyaya I.A. Psikhologiya obucheniya inostrannym yazykam v shkole [Psychology of teaching foreign languages at school]. Moscow: Akademiya, 2014. 199 p.
6. Komenskiy Ya. A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya [Selected Pedagogical Compositions]. Moscow, 1955.
7. Kondakov N.I. Logicheskii slovar'-spravochnik [Logical dictionary-reference]. Moscow: Nauka, 1975.
8. Pestalotstsi I.G. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya: V 2 t. T. 2 [Selected Pedagogical Compositions: in 2 vol. Vol. 2]. Moscow: APN RSFSR Publ., 1963, pp. 278.
9. Rets' M.S. Sovremennyi urok inostrannogo yazyka v usloviyakh realizatsii FGOS [Modern lesson of a foreign language in the context of the implementation of GEF] [Elektronnyi resurs]. *Molodoi uchenyi* [*Young Scientist*], 2016, no. 17.1, pp. 46–50. (In Russ., abstr. in Engl.). URL: https://moluch.ru/archive/121/33516/ (Accessed 09.09.2019).
10. Sorokina N.I. Ispol'zovanie autentichnyh filmov v obuchenii angliiskomu yazyku [The use of authentic films in teaching English]. *Agrarnoe obrazovanie i nauka* [*Agricultural Education and Science*], 2016, no. 2, p. 64.
11. Yakimanskaya I.S. Razrabotka tekhnologii lichnostno-orientirovannogo obucheniya [Development of technology of personality-oriented learning]. *Voprosy psikhologii* [*Psychology Issues*], 1995, no. 2, pp. 31–41.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования»
2019. № 3 (3). С. 112–122
doi:10.17759/bppe.2019160308
ISSN: 2658-3100 (online)

The online journal «Bulletin of Practical Psychology of Education»
2019, no. 3 (3), pp. 112–122
doi:10.17759/bppe.2019160308
ISSN: 2658-3100 (online)

Рубрика III.
Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды

Объединение ресурсов системы образования и гражданского общества при выстраивании модели профилактической работы с детьми «группы риска»

Пучкина Ю.А.,
кандидат исторических наук, доцент кафедры социальной работы философского факультета, ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет», директор АНО Ресурсный центр «Согласие», Томск, Россия, puchkina2007@mail.ru

Тимофеева А.И.,
методист по детской и подростковой психологии, МАУ «Информационно-методический центр», Томск, Россия, alla.timofeewa2013@yandex.ru

Для цитаты:

Пучкина Ю.А., Тимофеева А.И. Объединение ресурсов системы образования и гражданского общества при выстраивании модели профилактической работы с детьми «группы риска» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. № 3 (3). С. 112–122. doi:10.17759/bppe.2019160308

For citation:

Puchkina Yu.A., Timofeeva A.I. Combining the Resources of the Education System and Civil Society in Building a Model of Preventive Work with Children at “Risk Group” [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [*Bulletin of Practical Psychology of Education*], 2019, no. 3 (3), pp. 112–122. doi:10.17759/bppe.2019160308. (In Russ., abstr. in Engl.)

В статье анализируется практика межсекторного взаимодействия при выстраивании комплексной модели работы с подростками группы риска, в частности, находящимися в конфликте. Модель строится на основе объединения ресурсов школ, методических структур, университета, некоммерческих организаций, волонтерских сообществ. В статье рассматриваются отдельные компоненты модели, которые в каждой конкретной ситуации позволяют конструировать свой сценарий работы со случаем подростка. Ключевые компоненты модели опираются на восстановительный подход. Представлен опыт по проведению Кругов сообщества в ситуациях многомерных конфликтов и их встраиванию в общую схему работы с подростками. Также в статье отражена практика адаптации бельгийской программы индивидуального сопровождения подростков в систему работы российской школы и показана ее роль в комплексной модели профилактики девиантного поведения. Еще один компонент модели — технология наставничества над детьми группы риска, реализуемая с участием студентов-волонтеров или старшеклассников. В статье уделяется внимание транс-

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

ляции данной модели в школы и оказанию методической поддержки образовательным организациям в случае ее реализации.

Ключевые слова: *профилактика девиантного поведения, комплексная модель, восстановительные программы, наставничество, сопровождение подростков группы риска, межсекторное взаимодействие.*

Вопросами профилактики девиантного поведения детей и подростков сегодня занимаются самые разные структуры и специалисты, и, тем не менее, проблема не только не теряет своей актуальности, но и затрагивает все большее количество школьников. Тотальное использование обсценной лексики в подростковой среде, вовлечение в употребление наркотических веществ и табачных изделий (в том числе «снюса» или «насвая»), популяризация криминальных и других разрушительных сообществ и движений (АУЕ, «группы смерти»), распространение деструктивного контента в сети Интернет и кибербуллинга, усиление агрессии и травли среди детей по отношению друг к другу — все это вызовы современным специалистам, работающим в образовательных организациях. Ключевую роль среди таких специалистов играют педагоги-психологи школ.

В Профессиональном стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [8] в рамках трудовой функции «Психологическая профилактика» прописаны такие трудовые действия, как «Выявление условий, неблагоприятно влияющих на развитие личности обучающихся» и «Планирование и реализация совместно с педагогом превентивных мероприятий по профилактике возникновения социальной дезадаптации, аддикций и девиаций поведения». Однако, как показывает практика, у психолога в школе такой обширный функционал, что именно это направление работы очень часто «западает», на него зачастую не хватает времени, а иногда — и практических навыков. Все это обусловило необходимость выстраивания комплексных моделей профилактики девиантного поведения подростков группы риска при обязательном условии объединения ресурсов институтов гражданского общества — методических площадок, университетов, некоммерческих организаций и волонтеров.

Здесь следует обозначить понятие «подростки группы риска», поскольку в нормативных документах оно не зафиксировано, в правовых актах используются понятия «дети в трудной жизненной ситуации», «дети, находящиеся в социально опасном положении». Однако на практике именно дефиниция «дети группы риска» более емко очерчивает ту категорию, которая нуждается в профилактике девиантного поведения и психолого-педагогическом сопровождении. Исследователи в научной литературе многократно определяли данное понятие, вкладывая в него традиционно широкий спектр рисков, которым подвержены дети, входящие в эту категорию (Мардахаев Л.В., Казакова Е.И., Альперович В.Д., Олифоренко Л.Я. и др.). Нам близок подход Л.Н. Антоновой, согласно которому к группе риска можно отнести ребенка любого возраста, который стал жертвой конгломерата рисков и в результате этого имеет отрицательный жизненный опыт, негативную оценку себя и своих возможностей, перенес различные травмы (психические, физические), испытывал недостаток любви и заботы со стороны родителей, имеет последствия разного вида депривации, пережил отчуждение в обществе и равнодушие со стороны государства и пр. [2].

При этом в нашей практике мы еще более расширяем рассматриваемую категорию, включая в нее детей, находящихся в зоне конфликта, — как самостоятельно выступающих субъектами конфликта, так и проживающих в условиях затяжного конфликта (например, семейного конфликта, когда сам ребенок становится «предметом» спора родителей).

С нашей точки зрения, подростки группы риска — это любые подростки, подверженные описанным выше рискам, однако модель профилактической работы, о которой далее пойдет речь, чаще используется нами при наличии у ребенка конфликта с окружением и повторяющихся проявлений у него признаков отклоняющегося поведения. Поэтому наша работа с детьми группы риска направлена на профилактику психологической дезадаптации, закрепления девиантного поведения и формирования устойчивой модели асоциального образа жизни, а также на предупреждение преступности в подростковой среде.

В 2017 г. на базе МАУ «Информационно-методический центр» г. Томска был разработан муниципальный проект «Методическое сопровождение педагогов-психологов в вопросах обеспече-

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

ния психологической безопасности образовательной среды». Одно из основных тематических направлений проекта — создание и развитие школьных служб медиации (примирения) в образовательных организациях г. Томска. Работа по реализации этого направления во многом была обусловлена сотрудничеством с Томским государственным университетом, создавшим площадку для повышения квалификации педагогов школ и подготовки специалистов по медиации и другим примирительным практикам в социальной сфере, а также с Автономной некоммерческой организацией «Ресурсный центр «Согласие» (АНО РЦ «Согласие»).

АНО РЦ «Согласие» — общественная организация, созданная в 2015 году сотрудниками кафедры социальной работы Томского государственного университета, занимается оказанием помощи семьям и детям, находящимся в трудной жизненной ситуации, продвижением примирительных практик в социальной сфере, распространением восстановительных технологий разрешения конфликтных и криминальных ситуаций с участием несовершеннолетних и их семей. Одним из самых важных проектов Ресурсного центра является программа сопровождения подростков, находящихся в конфликте с окружением и законом, с привлечением студентов в качестве волонтеров-наставников.

В ситуации отсутствия в регионе государственного ресурсного центра по развитию медиации, а также территориальных (муниципальных) служб примирения в 2017 г. АНО «Ресурсный центр «Согласие» разработал социальный проект «Создание в г. Томске территориальной службы примирения» и получил региональную субсидию на его реализацию. Территориальная служба примирения (ТСП), созданная в рамках данного проекта, действует уже третий год и пользуется популярностью в образовательном пространстве не только г. Томска, но и на территории Томской области. В 2018 г. АНО «Ресурсный центр «Согласие» принял участие в конкурсе на предоставление грантов Президента Российской Федерации на развитие гражданского общества, победа в котором дала возможность продолжить работу по данному направлению в рамках проекта «Создание в Томской области региональной модели интеграции детей, находящихся в конфликте, в общество через развитие территориальной службы примирения».

Важной идеей проекта стало объединение в рамках деятельности ТСП как практики проведения примирительных программ, так и методического сопровождения служб примирения, создаваемых в первичных организациях, — для того чтобы и на местах складывались модели комплексной работы с подростками, находящимися в конфликте, на основе восстановительного похода. Однако в ходе выстраивания такой модели произошло расширение практики и выход арсенала инструментов работы с подростками за пределы восстановительного подхода. Модель схематично можно представить в виде «сот», каждая «ячейка» в которых является отдельным элементом модели, имеющим разное значение в том или ином конкретном случае подростка группы риска (рис. 1). «Соты», выделенные светло-серым цветом, представляют собой восстановительные технологии, темно-серым — другие психологические и социально-педагогические инструменты, включаемые в системную работу с подростком. В модели нет главной технологии, и использование всего арсенала инструментов необязательно: в каждом случае определяются именно те, которые необходимы с точки зрения имеющихся проблем, и те, которые возможны с точки зрения принципов и условий работы (в зависимости от характера конфликта, возраста обучающихся, условий в школе, включенности администрации и узких специалистов, согласия участников и т.д.).

Как правило, случай в ТСП поступает от самих педагогов (классных руководителей) или родителей, иногда случай передается из органов управления образования, куда поступила жалоба родителей. Однако, сразу отметим, что нормативно закрепленного порядка передачи случаев пока в регионе нет. Думается, что для утверждения регламента работы со случаями конфликтов в системе образования необходимо накопление более устоявшейся практики и постоянное финансирование ТСП (либо перенос модели в государственное учреждение со штатными медиаторами).

Стержнем модели выступает восстановительный подход, который один из его апологетов Ховард Зер обосновывает в своем труде «Восстановительное правосудие: новый взгляд на преступление и наказание». В России научно-методологические и практические аспекты восстановительного правосудия изучают такие исследователи и общественные деятели, как Карнозова Л.М., Максудов Р.Р., Коновалов А.Ю. Их многолетний опыт проведения восстановительных программ и развития этих практик в регионах отражен в монографиях, коллективных работах, сборниках статей и кейсов; ежегодно издается «Вестник восстановительной юстиции» [3; 4; 5; 7; 9]. Концепция

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

Рисунок 1.
Модель профилактической работы с подростками группы риска в рамках деятельности ТСП

восстановительного подхода опирается на идеи отказа от карательного реагирования на конфликтные и криминальные ситуации и приоритет заглаживания обидчиком вреда, причиненного жертве, которые реализуются в ходе проведения подготовленных встреч между правонарушителем и потерпевшим. В рамках нашей модели в конфликтных или криминальных ситуациях проводятся восстановительные медиации, Круги сообщества (профилактические, ценностные, круги поддержки и др.), школьно-родительские советы, семейные групповые конференции (табл. 1).

Таблица 1.
Данные о проведенных восстановительных программах в ТСП

Год	Кол-во заявок	Кол-во медиаций	Кол-во Кругов сообществ, в т.ч. школьно-родительских советов	Кол-во семейных конференций	Кол-во завершенных программ
2017	30	13	14	–	27
2018	42	8	22	3	33
на ноябрь 2019	39	7	21	3	31

При «входе» в кейс наиболее часто используемой технологией является Круг сообщества — урегулирование групповых конфликтов в классе или внутри группы родителей класса через обращение к нравственным ценностям, достижение договоренностей и взаимной ответственности. Круг сообщества проводится при возникновении конфликтной ситуации, в которой очень много участников и необходимо восстановить положение в коллективе обидчика и/или жертвы, снять

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

ярлыки, отрефлексировать поведение подростка, выстроить взаимоотношения в коллективе так, чтобы подобные ситуации не повторялись.

Если работу со случаем ведет ТСП, то в качестве ведущих Кругов выступают специалисты ТСП или партнеры АНО РЦ «Согласие» и ИМЦ, которые действуют в данном кейсе от имени ТСП, но также могут представлять и коммерческий психологический центр (например, «Психологический центр Оксаны Антоновой»), что также является важным с точки зрения расширения ресурсов при разрешении конфликта или трудной ситуации в школе. Ведущим Круга может стать и педагог-психолог другой школы, имеющий опыт в проведении восстановительных программ, приглашенный в случай от имени ТСП. С точки зрения конфликта он не является заинтересованным лицом, так как не работает в данной образовательной организации. В Кругах также участвуют студенты университета в качестве волонтеров, которые в дальнейшем могут стать наставниками всего класса или конкретного подростка.

При работе ТСП со случаем важным условием является подключение Школьной службы примирения (если она имеется в организации) для получения ее куратором опыта, наглядного представления о том, как реализуются те или иные технологии, и продолжения работы со случаем в дальнейшем, когда ТСП «выйдет из случая». Но поскольку Круги могут проводить не только кураторы школьной службы, но и психологи, социальные педагоги, классные руководители, задачей региональной команды по реализации данной модели является обучение педагогов технологии проведения Кругов. Оно проходит в разных форматах — через специально организованные курсы повышения квалификации на базе НИ ТГУ, семинары-тренинги, мастер-классы для различных категорий педагогических работников на базе АНО РЦ «Согласие» и ИМЦ, мероприятия, совместно организованные всеми партнерами, и даже индивидуальные консультации по проектированию конкретного Круга. В последнее время интерес к такой форме работы настолько возрос, что школы все чаще стали приглашать специалистов для проведения обучения на базе школы всего педагогического коллектива.

В модели комплексной работы с детьми и подростками, находящимися в конфликте, Круг с самим детским сообществом занимает самое важное место. Однако зачастую, особенно в конфликтных ситуациях в начальной школе, в том числе с участием детей, имеющих нарушения в поведении и отношениях с одноклассниками, необходим Круг с родительским сообществом, в ходе которого они смогут обменяться своим видением ситуации, обсудить возможные последствия поведения детей и взять на себя ответственность за улучшение обстановки в классе. Именно такие Круги часто снимают напряжение между родителями и становятся пусковым механизмом для изменений отношения у родителей к ситуации и действий.

Важным элементом модели становятся Круги для педагогов — всех «предметников», работающих в классе, где произошла ситуация или учится подросток с трудным поведением, и узких специалистов, а также представителей администрации. Иногда педагогический Круг должен быть первым звеном в системе работы со случаем. На нем коллеги могут услышать новую информацию о ситуации, обменяться опытом друг с другом, кто как справляется со сложной ситуацией, кто как ее видит, и выработать общие правила взаимодействия с классом или ребенком, принять антикризисный план действий, то есть разделить ответственность за решение ситуации. Наибольшие трудности при проведении педагогических кругов возникают из-за дефицита времени у специалистов школы и организационной возможности собраться педагогам, работающим в две смены, ведущим внеурочную деятельность и т.д., на 1,5–2 часа. К тому же, многим педагогам кажется большой роскошью тратить такое количество времени на обсуждение проблем одного ученика. В случае если для проведения педагогического Круга включается административный ресурс, у учителей нередко появляется сопротивление в ходе Круга. Тем не менее, их ведущие стараются преодолевать трудности и делать Круг внутренней потребностью педагогов.

При работе с сообществом необходимо иметь в виду и демонстрировать другим участникам, что поведение ребенка не изменится в одночасье, что он еще долго будет совершать привычные поступки по инерции, в том числе по причине слабой саморегуляции. Поэтому важным компонентом в модели работы с подростками с девиантным поведением является освоение педагогами системы управления дисциплиной. За основу мы взяли систему С.В. Кривцовой [6], искусно соединенную с восстановительным подходом Е.В. Белоноговой (руководителем отдела медиации и социальных практик Кузбасского регионального центра психолого-педагогической, медицинской

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

и социальной помощи «Здоровье и развитие личности», председателем Кузбасской ассоциации медиации и восстановительных практик). Система позволяет понять природу поведения ребенка, определить его мотивы и выбрать те инструменты педагогического воздействия, которые позволят остановить плохое поведение подростка (прекратить его «выходку») без ущерба для авторитета педагога и нарастания противостояния. Система легко усваивается педагогами, применяется в любой практике, довольно инструментальна и эффективна.

В нашей модели работы со случаем мы пытаемся поставить вопрос о наличии системы управления дисциплиной в данном классе и в случае ее дефицитарности предлагаем краткое обучение педагогов системе на примере конкретного ребенка. Формат обучения также может быть различным от лекции до проектного семинара, в ходе которого собираются педагоги, работающие с конкретным учеником (малой группой), и обсуждают его мотивы поведения, выбирают более эффективные способы воздействия на него, формируют перечень наиболее рабочих техник.

Система управления дисциплиной позволила обогатить новыми инструментами модель интеграции в сообщество подростков, находящихся в конфликте.

Работа в сообществе — важная составляющая в ситуации конфликта подростка с группой. Однако нельзя забывать об индивидуальной психологической работе с самим подростком. В нашей модели ведения случая появилась практика использования программы индивидуального сопровождения подростков в школе, разработанной Бенни Ван Дер Линденом, директором Психолого-медико-социального центра г. Брассхаат (Бельгия). Она была разработана для сопровождения подростков, которые не выполняют требования школы, нарушают дисциплину и т.п., и внедрялась специалистами ПМС-центров в школы по их запросу. Программа во многом перекликается с восстановительным подходом и отличается от других несколькими позициями [1]:

во-первых, прежде чем начать работу по программе, подростка вместе с родителями и учителем приглашают на беседу, где ему высказывают претензии школы по отношению к нему и говорят о том, что у него есть шанс исправить ситуацию, приняв участие в программе. В случае его согласия составляется контракт, который подписывается учеником и психологом, который будет с ним работать;

во-вторых, обязательным условием работы является ежедневное заполнение учителями, ведущими уроки у подростка, «карты наблюдения», в которой они должны по окончании своего урока отметить качества, проявленные подростком на уроке. Суть «карты наблюдения» в том, что в ней прописаны только положительные качества, и учитель вынужден обращать внимание только на позитивные проявления и хорошее поведение ученика, независимо от того, как на самом деле ученик вел себя на уроке. Это позволяет учителю разрушать сложившийся стереотип о поведении ученика; а ученику видеть позитивные сдвиги в отношении учителя и стараться вести себя еще лучше (сначала для того, чтобы заработать «плюсы», а потом постепенно это становится нормой поведения);

в-третьих, подросток должен посещать психолога, и каждое занятие с ним начинается с обсуждения «карты наблюдения», отмечается динамика в количестве и качестве «плюсов», которые поставили учителя. Занятия с психологом проводятся во время уроков, время занятий заранее оговаривается и прописывается в контракте, причем сразу оговаривается то, что отсутствие ребенка на уроке не освобождает его от обязательства подготовиться к следующему уроку, а, наоборот, ему придется обратиться к учителю или одноклассникам, чтобы узнать, что было на пропущенном уроке, что задано, и самостоятельно восполнить пробел, что формирует у подростка чувство ответственности.

Занятия по программе сопровождения подростков в школе проводятся психологом в мини-группах (3–4 подростка), желательно примерно одного возраста и со схожими проблемами, что позволяет им не только заниматься саморефлексией, но и обсуждать со сверстниками различные вопросы. Программа состоит из нескольких разделов:

— «Знакомство»;
— «Что ты из себя представляешь?»;
— «Ты не прозрачный!»;
— «Что ты считаешь важным?»;
— «Взаимоотношения»;

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

— «Все в твоих руках».

В них прорабатываются такие вопросы, как «Мои положительные качества», «Мои неприятные качества», «Чувства», «Как ты выглядишь в глазах других?», «Что для тебя важно?», «Твое место в отношениях», «Конфликты», «Ответственность и принятие решений» и т.д.

В 2018–2019 учебном году в рамках муниципального проекта мы организовали проблемно-творческую группу (ПТГ) «Профилактика девиантного поведения подростков», участники которой находили, апробировали в своих школах различные технологии работы с детьми группы риска, а затем обсуждали их эффективность. Ключевой стала данная программа, которую участники ПТГ пытались адаптировать на свою практику, усовершенствовать и внедрить в работу с определенной возрастной категорией детей, в том числе с детьми младшего школьного возраста, меняя содержание занятий в соответствии с возрастными особенностями.

При этом если программа внедрялась в рамках описываемой здесь модели, то первая беседа с ребенком и родителем превращалась не в ультиматум, а в восстановительную встречу, во время которой психолог в принимающем ключе и без обвинительной позиции разговаривал с обоими, задавая вопросы о том, как они сами оценивают ситуацию, как ребенок видит свое поведение, какие последствия возникают у его поведения и что бы он сам хотел изменить в своей ситуации. По итогам восстановительной беседы заключается контракт с ребенком (иногда и с родителями) и совместно составляется «карта наблюдения» (в некоторых школах она получила название «карта достижений»). Ребенок сам активно включается в составление «карты», отвечая на вопросы специалиста о том, что конкретно ему необходимо изменить в своей ситуации, что необходимо делать на уроке, на переменах и т.д. Формулировки записываются в карту в настоящем времени, например, «Саша не выкрикивает с места», «Саша разговаривает корректно, никого не обзывает», «Саша работает весь урок» и т.д.). Родители тоже активно подключаются к обсуждению и предлагают свои варианты достижений. Иногда подобная карта составляется и для домашнего использования (то есть для регуляции поведения ребенка дома). Если у подростка или родителей еще не сложилось понимание того, как откликаются поступки ребенка в жизни класса и работе учителей, то предлагать восстановительную беседу для предложения контракта и составления «карты достижений» стоит после проведенных Кругов сообщества, описанных выше.

Поскольку все компоненты модели универсальны и самостоятельны, то можно конструировать работу со случаем по-разному, делая тот или иной элемент модели системообразующим. Так, в одних случаях, ключевым становится Круг сообщества в классе, а в других — программа сопровождения подростков. Например, один из школьных психологов, участник ПТГ, на заключительном этапе прохождения программы с тремя восьмиклассниками провел Круг поддержки в классе, где учатся эти подростки. На Круге, кроме одноклассников, присутствовали и учителя, работающие в этом классе, и каждый имел возможность сказать ребятам, какие позитивные изменения они заметили в них и в их поведении после участия в программе, высказали свои пожелания и предложили свою помощь. Эффект проведения такого Круга поддержки проявился еще и в том, что учителя, принимавшие в нем участие, очень заинтересовались такой формой общения с учениками, так как они впервые увидели своих учеников с другой, не знакомой им стороны и выразили пожелание почаще организовывать такие встречи.

Наконец, еще одним важным элементом модели работы с подростками группы риска выступает наставничество, практику которого на протяжении нескольких лет развивает АНО «Согласие». В отдельных случаях наставничество также претендует на роль системообразующей технологии всей модели. Практика показывает, что более всего подросток прислушивается к человеку, равному ему (например, по возрасту), но при этом авторитетному, ведущему социально нормативный образ жизни, имеющему позитивное мировоззрение. Если наставник обладает необходимыми психологическими знаниями, навыками коммуникации, содействует реабилитации подростка, оказавшегося в непростой жизненной ситуации, и при этом общается с ним на равных, выстраивая неформальные отношения, то у такой работы получаются хорошие результаты. Именно поэтому в нашей модели подростку назначается волонтер-наставник из числа студентов, обучающихся помогающей профессии.

Студенты-волонтеры НКО участвуют в качестве наставников в сопровождении подростков группы риска в возрасте от 9 до 17 лет, в том числе подростков, находящихся в конфликте с законом,

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

стоящих на внутришкольном учете, а также на учете в КДНиЗП. Наставничество предполагает общение с подростком в социальных сетях, периодические встречи с ним, прогулки, беседы в неформальной обстановке, посещение досуговых и спортивных мероприятий, участие в социальных конкурсах и акциях, помощь ему в учебе и осуществлении самоконтроля. При возникновении трудных ситуаций в жизни подростка и его семьи, требующих вмешательства специалиста, а также при разрешении затруднений у наставника, возникающих в процессе коммуникации с подопечным, в работу включается специалист-супервизор. Периодически проводится групповая супервизия специалиста с наставниками с целью обсуждения трудностей, стратегий работы с окружением ребенка, динамики в поведении детей и т.д. Супервизор также осуществляет индивидуальное консультирование наставников в режиме онлайн, часто в момент общения с ребенком в социальной сети.

Важным с точки зрения модели является то, что наставник, если он уже назначен, присутствует во время проведения Кругов, восстановительной беседы, если необходимо — восстановительной медиации или семейной конференции. Он знает о подписанном ребенком контракте и выработанных договоренностях, поскольку в его задачи входит поддержка подопечного, напоминание ему об обязательствах, иногда помощь в их выполнении и т.д. Нередко студенты консультируются и у своих преподавателей по тем или иным сложным «узким» вопросам, возникающим в процессе общения с подростком, подключаются частные психологические практики, основанные вузовскими преподавателями. Таким образом расширяется участие университетского сообщества в решении конкретного случая.

Как уже ранее говорилось, в задачи региональной межсекторной методической команды входит не только отработка описываемой модели, но и ее трансляция на общеобразовательные школы с тем, чтобы там развивалась собственная практика выстраивания подобных системных моделей. Именно поэтому сейчас мы стараемся передать в школы и технологию наставничества. В 2019–2020 учебном году сформировалась проблемно-творческая группа педагогов-психологов г. Томска, нацеленная на освоение данной технологии и ее апробацию на базе школ. В настоящее время ПТГ разработала несколько рабочих моделей наставничества над подростками группы риска, которые, как правило, интегрированы с деятельностью школьных служб примирения и проведением восстановительных программ:

— наставничество юных волонтеров-медиаторов в рамках деятельности ШСП после проведенных ими восстановительных программ;
— назначение наставников из числа членов школьного самоуправления над детьми, с которыми взрослые провели восстановительную программу;
— наставничество старших подростков над младшими детьми группы риска вне ШСП;
— наставничество старшеклассников над «трудными» классами;
— наставничество специалистов над подростками.

Каждое учреждение — участник ПТГ — прошло самоопределение (в том числе обсуждение с администрацией) и выбрало конкретную модель наставничества для школы. На сегодняшний день в 9 школах г. Томска идет работа по апробации и адаптации технологии наставничества, причем в каждой школе это проходит по собственному сценарию, исходя из особенностей школы и имеющихся ресурсов. Где-то руководители школьных служб примирения стали развивать наставничество внутри ШСП как одно из направлений, привлекая к этой работе юных волонтеров. Где-то ввели элективный курс «Наставничество», в рамках которого педагог-психолог набрал группу заинтересованных старшеклассников и проводит с ними занятия по обучению их навыкам работы наставника. Где-то детям, стоящим на внутришкольном учете, предложили самим выбрать себе наставника из числа взрослых специалистов.

На заседаниях участники ПТГ рассказывают о том, что им уже удалось сделать, что получилось, с какими проблемами они столкнулись, мы вместе обсуждаем пути решения этих проблем. Радует то, что у педагогов и психологов есть интерес к данной технологии, они готовы учиться, пробовать, искать единомышленников, с энтузиазмом обсуждают первые шаги в этом направлении и с оптимизмом смотрят в будущее.

Все это способствует утверждению системной модели сопровождения подростков с девиантным поведением на уровне школ.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

Наш опыт применения описанных выше технологий позволяет говорить, что результаты работы со случаем будут гораздо более глубокими и устойчивыми, если применять их в совокупности, проектируя работу над каждым случаем, выбирая подходящие инструменты, формируя из «сот» индивидуальную программу сопровождения. Важно, чтобы в ней оказались инструменты, ориентированные на разных участников образовательного процесса (самого подростка, его окружение, педагогов, родительское сообщество), на проработку трудностей у ребенка в разных сферах его коммуникации.

Итак, в настоящее время в г. Томске реализуется комплексная модель профилактической работы с детьми группы риска, основанная на сочетании восстановительного и реабилитационного подходов, в рамках которой выстраивается эффективное взаимодействие различных структур (школа, территориальная служба примирения, университет, методический центр, некоммерческие организации, частные психологические центры, добровольческие сообщества и др.). Инициатором совместной работы может выступать как территориальная служба примирения, так и сама школа или ее представитель (психолог, классный руководитель). При этом участники взаимодействия могут распределять ответственность за реализацию тех или иных элементов модели, компилировать их на свое усмотрение, заимствовать отдельные фрагменты программ и технологий. Важно в полной мере использовать ресурсы гражданского общества и выстраивать работу с подростками в согласованном взаимодействии.

Работа выполнена при поддержке гранта Фонда президентских грантов № 18-1-013042.

Литература

1. *Александровская Э.М.* Программа сопровождения подростков в школе. Учебно-методическое пособие. М., 2000. 49 с.
2. *Антонова Л.Н.* Педагогическая поддержка детей группы риска // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». 2011. № 1. С. 14–18.
3. Восстановительные программы в работе с детьми и семьями, находящимися в трудной жизненной ситуации. Работа с трудными случаями (сборник материалов). М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2018. 142 с.
4. *Зер Х.* Восстановительное правосудие: новый взгляд на преступление и наказание. М: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2002. 328 с.
5. *Коновалов А.Ю.* Школьная служба примирения и восстановительная культура взаимоотношений: практическое руководство. 2-е изд. М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2014. 306 с.
6. *Кривцова С.В.* Учитель и проблемы дисциплины. М.: Генезис, 2004. 144 с.
7. *Максудов Р.Р.* Программы восстановительного разрешения конфликтов и криминальных ситуаций: от уникальных эпизодов к заживлению социальной ткани. М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2012. 256 с.
8. Приказ Минтруда России от 24.07.2015 № 514н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”» [Электронный ресурс]. Министерство юстиции Российской Федерации. URL: https://minjust.consultant.ru/documents/15864?items=1&page=1 (дата обращения 01.10.2019).
9. Территориальные службы примирения: условия функционирования и организационное устройство: Сборник материалов / Сост. Л.М. Карнозова. М.: МОО Центр «Судебно-правовая реформа», 2015. 184 с.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

Combining the Resources of the Education System and Civil Society in Building a Model of Preventive Work with Children at "Risk Group"

Puchkina Yu.A.,
Ph. D. (History), Associate Professor, Department of Social Work, the Faculty of Philosophy, National Research Tomsk State University; Director, Resource Center "Soglasie", Tomsk, Russia, puchkina2007@mail.ru

Timofeeva A.I.,
Methodologist of psychology for children and adolescents, Information and Methodological Center, Tomsk, Russia, alla.timofeewa2013@yandex.ru

The article analyzes the practice of intersectoral interaction in building a comprehensive model of working with adolescents at risk, in particular, those who are in conflict. The model is based on combining the resources of schools, methodological structures, universities, non-profit organizations and volunteer communities. The article deals with the individual components of the model, which in each specific situation allow you to design your own scenario for working with the case of a teenager. The key components of the model are based on a restorative approach. The experience of conducting community Circles in situations of multidimensional conflicts and their integration into the General scheme of work with teenagers is presented. The article also reflects the practice of adapting the Belgian program of individual teenagers' support to the system of work of the Russian school and shows its role in the complex model of deviant behavior prevention. Another component of the model is the technology of mentoring children at risk, implemented with the participation of student volunteers or high school students. The article focuses on the translation of this model to schools and providing methodological support to educational organizations in the case of its implementation.

Keywords*: prevention of deviant behavior, complex model, rehabilitation programs, mentoring, support for at-risk adolescents, intersectoral interaction.*

References

1. Aleksandrovskaya E.M. Programma soprovozhdeniya podrostkov v shkole: Uchebno-metodicheskoe posobie [The program for accompanying teenagers in school. Teaching Aid]. Moscow, 2000. 49 p.
2. Antonova L.N. Pedagogicheskaya podderzhka detei gruppy riska [Pedagogical support for children at risk]. *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [*Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogics*], 2011, № 1, pp. 14–18.
3. Vosstanovitel'nye programmy v rabote s det'mi i sem'yami, nakhodyashchimisya v trudnoi zhiznennoi situatsii. Rabota s trudnymi sluchayami (sbornik materialov) [Recovery programs for working with children and families in difficult situations. Work with difficult cases (collection of materials)]. Moscow: MOO Tsentr "Sudebno-pravovaya reforma", 2018. 142 p.
4. Zer Kh. Vosstanovitel'noe pravosudie: novyi vzglyad na prestuplenie i nakazanie [Restorative justice: a new look at crime and punishment]. Moscow: MOO Tsentr "Sudebno-pravovaya reforma", 2002. 328 p. (In Russ.).
5. Konovalov A.Yu. Shkol'naya sluzhba primireniya i vosstanovitel'naya kul'tura vzaimootnoshenii: prakticheskoe rukovodstvo [The School Reconciliation Service and Restorative Culture of Relations: A Practical Guide]. 2nd ed. Moscow: MOO Tsentr "Sudebno-pravovaya reforma", 2014. 306 p.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

6. Krivtsova S.V. Uchitel' i problemy distsipliny [Teacher and discipline issues]. Moscow: Genezis, 2004. 144 p.
7. Maksudov R.R. Programmy vosstanovitel'nogo razresheniya konfliktov i kriminal'nykh situatsii: ot unikal'nykh epizodov k zazhivleniyu sotsial'noy tkani [Programs for reconstructive resolution of conflicts and criminal situations: from unique episodes to the healing of social tissue]. Moscow: MOO Tsentr "Sudebno-pravovaya reforma", 2012, 256 p.
8. Prikaz Mintruda Rossii ot 24 iyulya 2015 g. No. 514n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)"" [Elektronnyi resurs] [Order of the Ministry of Labour of Russia of 2015, July 24, No. 514n "On approval of the professional standard "The Educational Psychologist (the Psychologist in Education)""] [Elektronnyi resurs]. *Ministerstvo Yustitsii Rossiiskoi Federatsii* [*Ministry of Justice of the Russian Federation*]. URL: https://minjust.consultant.ru/documents/15864?items=1&page=1 (Accessed 01.10.2019).
9. In L.M. Karnozova (ed.). Territorial'nye sluzhby primireniya: usloviya funktsionirovaniya i organizatsionnoe ustroistvo: Sbornik materialov [Territorial reconciliation services: operating conditions and organizational structure. Collection of materials]. Moscow: MOO Tsentr "Sudebno-pravovaya reforma", 2015. 184 p.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization
«Federation of Psychologists of Education of Russia»

Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования»
2019. № 3 (3). С. 123–130
doi:10.17759/bppe.2019160309
ISSN: 2658-3100 (online)

The online journal «Bulletin of Practical Psychology of Education»
2019, no. 3 (3), pp. 123–130
doi:10.17759/bppe.2019160309
ISSN: 2658-3100 (online)

Рубрика III.
Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды

Формирование профессионально-личностной идентичности педагогов дополнительного образования

Свободина Ю.В.,
педагог-психолог, МБОУДО «Детско-юношеский центр космического образования «Галактика» г. Калуги, НСП «Дом детского творчества», Калуга, Россия, ysvobodina@bk.ru

Христофорова Е.В.,
заместитель директора по учебно-воспитательной работе, МБОУДО «Детско-юношеский центр космического образования «Галактика» г. Калуги, НСП «Дом детского творчества», Калуга. Калужская область, Россия, 79105436162@ya.ru

Для цитаты:

Свободина Ю.В., Христофорова Е.В. Формирование профессионально-личностной идентичности педагогов дополнительного образования [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. № 3 (3). С. 123–130. doi:10.17759/bppe.2019160309

For citation:

Svobodina Yu.V., Khristoforova E.V. Formation of Professional and Personal Identity of Additional Education Teachers [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [*Bulletin of Practical Psychology of Education*], 2019, no. 3 (3), pp. 123–130. doi:10.17759/bppe.2019160309. (In Russ., abstr. in Engl.)

В статье освещены результаты научно-исследовательской работы, направленной на теоретическое обоснование и экспериментальную проверку психолого-педагогических условий формирования профессиональной идентичности педагогов системы дополнительного образования в процессе их профессиональной деятельности. В рамках теоретического обоснования рассмотрено понятие «идентичность» в контексте личного развития и профессионального становления, определены механизмы ее формирования и критерии оценки уровня профессионально-личностной идентичности педагогов; подобраны диагностические методики для экспериментального исследования и определены интерактивные обучающие формы и методы работы с педагогами. В рамках рассмотрения результатов экспериментальной деятельности представлено описание модульной психолого-педагогической программы формирования профессионально-личностной идентичности педагогов дополнительного образования «Азбука профессионально-личностного роста» и результаты мониторингового исследования ее эффективности.

Ключевые слова: *профессионально-личностная идентичность, саморазвитие, идентификация, мотивы профессиональной деятельности.*

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Изменения, происходящие в российском обществе, приводят к повышению требований к профессионализму специалистов, к необходимости включения их в постоянный процесс саморазвития, самообразования и самопроектирования.

Современные подходы к процессу образования определяют личность в качестве ведущей движущей силы этого процесса. Причем личность педагога так же важна, как и личность учащегося. От того, насколько педагог ориентирован на свою профессиональную деятельность, осознает ее ценность и социальную значимость, готов к реализации профессионально-личностной рефлексии и профессиональному саморазвитию, зависит успешность педагога в профессии и его компетентность в области решения современных проблем общества.

Это приводит нас к понятию личностной идентичности, в рамках которой ведущей тенденцией становится познание себя и собственных возможностей.

Исследования процесса формирования идентичности имеют свою историю. В отечественной и зарубежной литературе к данной тематике обращаются философы, социологи, психологи, такие как Э. Эриксон, Ж. П. Сартр, Э. Фромм, Р.М. Алейник, Л.П. Буева, И.С. Вдовина, И.С. Кон, О.В. Лукьянов и многие другие. Проблема формирования профессиональной идентичности педагогов нашла отражение в трудах доктора психологических наук Л.Б. Шнейдер.

Все большее значение в отечественном образовании начинает играть система дополнительного образования. В Концепции развития дополнительного образования в РФ говорится о том, что именно «дополнительное образование выступает механизмом формирования ценностей, мировоззрения и идентичности подрастающего поколения» [10]. Принят профессиональный стандарт педагога дополнительного образования, в котором нашли отражение требования к профессиональным и личностным качествам педагогов.

Поэтому на передний план выходит решение проблемы формирования профессионально-личностной идентичности педагогов дополнительного образования.

Разрешение противоречия между возросшими требованиями к уровню профессионально-личностной идентичности педагогов и недостаточной разработанностью научно-методических подходов к ее формированию у педагогов определило проблему нашего исследования: каковы педагогические условия формирования профессионально-личностной идентичности педагогов системы дополнительного образования в процессе их профессиональной деятельности.

Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка психолого-педагогических условий формирования профессиональной идентичности педагогов системы дополнительного образования в процессе их профессиональной деятельности.

Объектом исследования является процесс формирования профессионально-личностной идентичности педагогов дополнительного образования.

Предметом исследования — психолого-педагогические условия формирования профессиональной идентичности педагогов системы дополнительного образования в процессе их профессиональной деятельности.

Для достижения поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

— уточнить содержание понятий «идентичность личности», «профессиональная идентичность», «формирование профессионально-личностной идентичности педагогов»;
— определить структуру профессионально-личностной идентичности педагогов и этапы ее формирования в процессе профессиональной деятельности педагогов;
— сформулировать и экспериментально проверить результативность психолого-педагогических условий формирования профессионально-личностной идентичности педагогов системы дополнительного образования в процессе их профессиональной деятельности;
— разработать методические рекомендации формирования профессионально-личностной идентичности педагогов системы дополнительного образования.

Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении понятия «формирование профессионально-личностной идентичности педагогов»; в определении структуры профессионально-личностной идентичности педагогов и этапов ее формирования в процессе профессиональной деятельности педагогов.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Практическая значимость исследования заключается в апробации психолого-педагогических условий формирования профессионально-личностной идентичности педагогов системы дополнительного образования.

Среди рассмотренных определений понятия «идентичность» наиболее систематизированным и всесторонним, на наш взгляд, является определение, данное отечественным психологом О.В. Лукьяновым. Он, основываясь на теории саморазвивающихся систем, определяет идентичность личности как «системную характеристику человека как открытой системы, способом существования которой является саморазвитие, заключающееся в способности человека удерживать непрерывность своего «Я» в потоке пространственно-временных трансформаций» [5, с. 333].

Проблема профессиональной идентичности достаточно подробно отражена в одноименной книге Л.Б. Шнейдер. В рассматриваемом понятии основными составляющими являются: профессиональное самоопределение, профессиональные планы, профессиональное самосознание. Они складываются в профессиональный жизненный план [14].

Комплексный анализ научной литературы позволяет раскрыть содержание понятия «профессионально-личностная идентичность» в следующих ключевых параметрах (критериях):

— процесс идентификации с идеальным профессионально-личностным образом «Я»;
— процесс внутренней профессионально-личностной рефлексии;
— профессионально-личностные смыслы и ценности, ориентирующие саморазвитие личности (мотивы профессиональной деятельности, профессиональная направленность личности) [2; 5; 14].

В соответствии с этими критериями, а также на основе анализа отечественных теорий формирования личности (Л.С. Выготского, Л.А. Петровской, А.В. Петровского), исследователи Антонова Н.В., Белоусова В.В. выделили три механизма формирования профессионально-личностной идентичности:

— идентификация со значимыми другими;
— интериоризация мнений других людей о себе;
— самоопределение [2].

Действие этих механизмов представлено авторами в динамической модели формирования профессионально-личностной идентичности.

1. Диффузная идентичность — отправная точка развития идентичности, свойственная для младенческого возраста, когда ребенок не знает «кто он».

2. Преждевременная идентичность — формируется в результате действия механизмов идентификации и интериоризации.

3. Достигнутая идентичность:

— (сильная открытая) механизм развития — разрешение профессионально-личностного кризиса;
— (стабильная закрытая) включение механизмов защит и отрицания кризисного состояния [2].

Апробация (результативности психолого-педагогических условий формирования профессионально-личностной идентичности педагогов системы дополнительного образования) была организована на базе МБОУДО ДЮЦКО «Галактика» г. Калуги НСП «Дом детского творчества». В экспериментальной части исследования приняли участие 32 педагога дополнительного образования. Среди них 9 молодых специалистов, 5 — со стажем более 10 лет и 18 человек со стажем более 15 лет.

На констатирующем этапе психолого-педагогического эксперимента необходимо было определить уровень сформированности профессионально-личностной идентичности педагогов.

Уровни сформированности профессиональной идентичности педагогов представляют собой интегративные характеристики, определенные на основе выделенных ранее критериев.

Для сформированности профессиональной идентичности на высоком уровне характерны выраженная положительная корреляция с идеальным профессионально-личностным образом «Я»; неалекситимический тип личности[1] с высоким уровнем профессиональной рефлексии; оптимальный мотивационный комплекс с преобладанием внутренних мотивов профессиональной деятельности; профессиональная направленность на труд в реальной и идеальной позиции.

Для сформированности профессиональной идентичности на среднем уровне характерны выраженная положительная корреляция с идеальным профессионально-личностным образом «Я»;

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

неалекситимический тип личности со средним уровнем профессиональной рефлексии; оптимальный мотивационный комплекс с выраженным значением внешних положительных мотивов профессиональной деятельности; профессиональная направленность на труд в реальной и идеальной позиции.

Для сформированности профессиональной идентичности на низком уровне характерны слабая либо выраженная отрицательная корреляция с идеальным профессионально-личностным образом «Я»; переходный либо алекситимический тип личности с низким уровнем профессиональной рефлексии; неоптимальный либо неблагоприятный мотивационный комплекс с преобладанием внешних отрицательных мотивов профессиональной деятельности; профессиональная направленность на эксплуатацию либо паразитизм в одной или обеих позициях.

Для определения у каждого педагога уровня развития профессиональной идентичности использовались следующие диагностические методики:

— Опросник на основе Торонтской алекситимической шкалы, апробированной в Институте им. В.М. Бехтерева [9];
— Методика определения уровня сформированности профессиональной рефлексии педагогов А.В. Карпова (по О.В. Калашниковой) [11];
— Методика исследования самооценки личности С.А. Будасси [11];
— Методика EOF [11];
— Методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфир в модификации А.А. Реана [11].

В результате проведения диагностических мероприятий были получены следующие результаты: 22% педагогов находятся на высоком уровне сформированности профессионально-личностной идентичности, 25% педагогов — на среднем уровне; 53% педагогов — на низком уровне.

Кроме того, анализ результатов диагностики по критерию идентификации с идеальным профессионально-личностным образом «Я» позволил выявить следующие закономерности.

1. Испытуемые включили следующие качества в портрет идеального педагога:

— трудолюбие (43,75%)
— практичность (37,5%)
— надежность (37,5%)
— справедливость (37,5%)
— искренность (31,25%)
— доброта (31,25%)
— убежденность (31,25%)
— рассудительность (25%)
— самокритичность (25%)

2. При этом у 50% опрошенных педагогов выражена слабая корреляция с идеальным образом «Я», что может быть связано с трудностями профессионально-личностной рефлексии.

Анализ результатов по критерию «профессионально-личностная рефлексия» позволил выявить следующие закономерности.

1. По показателям самооценки качества личностной рефлексии педагоги были разделены на 3 группы:

— неалекситимический тип (эффективный) — 54%;
— алекситимический тип (неэффективный) — 14;
— переходный тип (затруднения в процессе рефлексии) — 32%.

[1] Алекситимия — это психологическая особенность личности, при которой затрудняется идентификация своих и чужих эмоциональных состояний, снижается способность к фантазированию, образному мышлению, символизации и категоризации, что осложняет процесс коммуникации с окружающими людьми (*прим. ред.*).

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

2. Диагностика особенностей профессиональной рефлексии показала, что педагоги с алекситимическим и переходным типом личности чаще испытывают затруднения и в процессе профессиональной рефлексии (низкий уровень у 28% и 12%, соответственно).

По критерию «мотивы профессиональной деятельности»: у 58% педагогов выражен оптимальный мотивационный комплекс с преобладанием внутренних мотивов профессиональной деятельности. У 42% опрошенных оказались значимы внешние отрицательные мотивы профессиональной деятельности.

Диагностика по критерию «направленность личности в рамках общественного труда» показала, что 56% опрошенных педагогов на данный момент отмечает у себя малоэффективную в рамках общественного труда личностную направленность, ориентированную на эксплуатацию других или паразитизм.

Идеальный образ «Я» в рамках направленности личности показывает позитивную тенденцию на процесс идентификации себя с личностью, ориентированной на общественно-полезный труд у 69% педагогов.

Для проведения формирующего этапа психолого-педагогического эксперимента испытуемые педагоги были разделены нами на две группы (экспериментальную и контрольную), однородные по признаку уровня развития профессиональной идентичности.

Формирующий этап психолого-педагогического эксперимента был ориентирован на апробацию психолого-педагогических условий формирования профессиональной идентичности педагогов системы дополнительного образования.

Данные условия были реализованы в содержании модульной программы профессионального развития «Азбука профессионально-личностного роста» и технологии ее реализации.

Программа включает шесть тематических модулей, нацеленных на формирование объемного профессионального образа «Я» у педагогов дополнительного образования:

— «Идентификация с идеальным профессиональным образом; анализ содержания Профстандарта педагога дополнительного образования»;
— «Самооценка в профессиональной деятельности»;
— «Мой образ в профессии»;
— «Я и мои цели» (алгоритмы эффективного целеполагания);
— «Роли, которые я играю»;
— построение индивидуального плана саморазвития (применение алгоритма).

Данная программа не является программой повышения квалификации. Основной принцип участия педагогов в реализации программы — добровольность.

В ходе реализации каждого модуля использовались следующие психолого-педагогические формы и методы обучения: интерактивная лекция, семинар с элементами тренинга, психологические тренинги, кейс-методика, мозговой штурм, дискуссия, фокус-группа, деловые и ролевые игры, самодиагностика, групповая рефлексия, конференции и другие. Одним из важных результатов реализации программы стали составление и презентация педагогами индивидуального плана профессионально саморазвития.

Программу можно охарактеризовать как среднесрочную — сроки ее реализации 4 месяца (октябрь 2017— февраль 2018).

После апробации программы была проведена повторная диагностика в контрольной и экспериментальной группах с использованием описанных выше диагностических методик.

При оценке результатов на данном этапе мы учитывали тот фактор, что процесс формирования профессионально-личностной идентичности шел у педагогов как контрольной, так и экспериментальной групп, так как данный процесс является непрерывным в контексте профессионально-личностного развития человека. Однако в экспериментальной группе он носил осознанный целенаправленный характер, а в контрольной группе — неосознанный и стихийный.

В результате большинство педагогов экспериментальной группы по уровню развития профессионально-личностной идентичности перешли на более высокий уровень (31% — высокий уровень, 53% — средний уровень), что отражено в положительной динамике по следующим критериям:

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

— по критерию идентификации с идеальным профессионально-личностным образом «Я» это выразилось в тенденции к общему повышению самооценки педагогов;
— по критерию «профессионально-личностная рефлексия» выражено снижение показателей алекситимии;
— по критерию «мотивы профессиональной деятельности» положительная динамика выразилась в оптимизации мотивационного комплекса у большинства педагогов;
— направленность личности в экспериментальной группе также имеет положительную тенденцию (в реальной и идеальной интерпретации преобладает направленность на труд).

Так как данные критерии составляют структуру профессионально-личностной идентичности педагогов, мы имеем право говорить о доказанности гипотезы исследования

В контрольной группе динамику рассматриваемого процесса можно охарактеризовать как нулевую, так как значимой разницы между результатами первичной и повторной диагностики выявить не удалось (высокий уровень профессионально-личностной идентичности — 19%; средний уровень — 31%; низкий уровень — 50%).

Благодарности

Авторы благодарят за помощь в проведении исследования научного руководителя исследования Лыфенко А.В., кандидата педагогических наук, доцента кафедры педагогики Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского.

Литература

1. *Алиева М.А. [и др.]* Тренинг развития жизненных целей. СПб: Речь, 2012.
2. *Антонова Н.В.* Личностная идентичность современного педагога и особенности его общения // Вопросы психологии. 1997. № 6. С. 23–30.
3. *Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь-справочник по психолого-педагогической диагностике. СПб: Питер, 2015.
4. *Климов Е.А.* Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 512 с.
5. *Лукьянов О.В.* Проблема становления идентичности в эпоху социальных изменений. Томск: Изд-во ТГУ, 2014.
6. *Павленко В.М.* Представления о соотношении социальной и личностной идентичности в современной западной психологии // Вопросы психологии. 2000. № 1. С. 135–150.
7. *Поваренков Ю.П.* Психологическое содержание профессионального становления человека. М.: Изд-во УРАО, 2012. 234 с.
8. Приказ Минтруда России от 08.09.2015 года № 613н «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» [Электронный ресурс]. КонсультантПлюс. URL: http://dopedu.ru/attachments/article/87/profstandart-pdo.pdf (дата обращения: 05.08.2019).
9. Психологические тесты / Под ред. А.А. Карелина: В 2 т. Т. 2. М.: ВЛАДОС, 2015.
10. Распоряжение Правительства РФ от 04.09.2014 № 1726-р «Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей» [Электронный ресурс]. КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168200/ (дата обращения: 12.02.2020).
11. *Свободина Ю.В.* Психолого-педагогическая диагностика как важное условие оценки профессиональной и личностной идентичности педагогов // Модернизация содержания педагогического образования: проблема и пути решения: сборник статей / Под общ. ред. д. пед. наук, профессора Р.К. Сережниковой. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2017. С. 350.
12. *Свободина Ю.В., Лыфенко А.В.* Реальный и идеальный «Образ Я» в структуре профессионально-личностной идентичности педагогов // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. Серия: Психолого-педагогические науки. Калуга: КГУ имени К.Э. Циолковского, 2017. С. 162.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

13. *Христофорова Е.В., Свободина Ю.В.* Методические рекомендации по организации психолого-педагогического мониторинга в учреждении дополнительного образования // От слова к делу: из опыта работы с детьми, проявляющими способности и таланты. Информационно-методический сборник / Сост. Зиновьева Е.И., Мареева И.Н. Калуга: Эйдос, 2019. 231 с.
14. *Шнейдер Л.Б.* Профессиональная идентичность: Монография. М.: МОСУ, 2001. 256 с.

Formation of Professional and Personal Identity of Additional Education Teachers

Svobodina Yu.V.,
Educational Psychologist, Children and Youth Center for Space Education "Galaxy", Kaluga's House of Children's Creativity, Kaluga, Russia, ysvobodina@bk.ru
Khristoforova E.V.,
Deputy Director for Educational Work, Children and Youth Center for Space Education "Galaxy", Kaluga's House of Children's Creativity, Kaluga, Russia, 79105436162@ya.ru

The article highlights the results of research work aimed on the theoretical justification and experimental verification of the psychological and pedagogical conditions for the formation of professional identity of teachers of additional education in the process of their professional activity. As part of the theoretical justification, the concept of "identity" is considered in the context of personal development and professional formation, the mechanisms of its formation and the criteria for assessing the level of professional and personal identity of teachers are determined; diagnostic techniques for experimental research were selected and interactive training forms and methods for working with teachers were determined. As a part of the experimental activities results' examination, a description is given of a modular psychological and pedagogical program for the formation of a professional-personal identity of additional education teachers "The basics of professional and personal growth" and the results of a monitoring study of its effectiveness.

Keywords: *professional and personal identity, self-development, identification, motives of professional activity.*

Acknowledgements

The authors are grateful for the help in carrying out the research by the research supervisor A.V. Lyfenko, PH. D. (Pedagogy), associate professor of the Department of Pedagogy of the Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky.

References

1. Alieva M.A. et al. Trening razvitiya zhiznennykh tselei [A Training of Life Goals' Development]. Saint-Petersburg: Rech', 2012.
2. Antonova N.V. Lichnostnaya identichnost' sovremennogo pedagoga i osobennosti ego obshcheniya [The personal identity of the modern teacher and the features of his communication]. *Voprosy psikhologii* [*Psychology Issues*], 1997, no. 6, pp. 23–30.
3. Burlachuk L.F., Morozov S.M. Slovar'-spravochnik po psikhologo-pedagogicheskoi diagnostike [Dictionary-reference for psychological and pedagogical diagnostics]. Saint-Petersburg: Piter, 2015.
4. Klimov E.A. Psikhologiya professional'nogo samoopredeleniya [Psychology of professional self-determination]. Rostov-on-Don, 2006. 512 p.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

5. Luk'yanov O.V. Problema stanovleniya identichnosti v epokhu sotsial'nykh izmenenii [The problem of identity formation in the era of social change]. Tomsk: TGU Publ., 2014.
6. Pavlenko V.M. Predstavleniya o sootnoshenii sotsial'noi i lichnostnoi identichnosti v sovremennoi zapadnoi psikhologii [Representations of the correlation of social and personal identity in modern Western psychology]. *Voprosy psikhologii* [*Psychology Issues*], 2000, no. 1, pp. 135–150.
7. Povarenkov Yu.P. Psikhologicheskoe soderzhanie professional'nogo stanovleniya cheloveka [The psychological content of the professional development of man]. Moscow: URAO Publ., 2012. 234 p.
8. Prikaz Mintruda Rossii ot 08.09.2015 goda № 613n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog dopolnitel'nogo obrazovaniya detei i vzroslykh" [Order of the Ministry of Labor of Russia of 2015, September 08, No. 613n "On the approval of the professional standard "Teacher of additional education for children and adults"] [Elektronnyi resurs]. *Konsul'tantPlyus* [*Consultant Plus*]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_305809/ (Accessed 05.08.2019).
9. In A.A. Karelin (eds.). Psikhologicheskie testy: v 2 t. T. 2. [Psychological tests: in 2 vol. Vol. 2]. Moscow: VLADOS, 2015.
10. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 04.09.2014 № 1726-r "Ob utverzhdenii Kontseptsii razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detei" [Decree of the Government of the Russian Federation of 2014, September 04, No. 1726-r "On approval of the Concept for the development of additional education of children"] [Elektronnyi resurs]. *Konsul'tantPlyus* [*Consultant Plus*]. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_168200/ (Accessed 12.02.2020).
11. Svobodina Yu.V. Psikhologo-pedagogicheskaya diagnostika kak vazhnoe uslovie otsenki professional'noi i lichnostnoi identichnosti pedagogov [Psychological and pedagogical diagnostics as an important condition for assessing the professional and personal identity of teachers]. In R.K. Serezhnikova (eds.). *Modernizatsiya soderzhaniya pedagogicheskogo obrazovaniya: problema i puti resheniya: sbornik statei* [*Modernization of the content of teacher education: problem and solutions: Collection of articles*]. Kaluga: KGU im. K.E. Tsiolkovskogo Publ., 2017, p. 350.
12. Svobodina Yu.V., Lyfenko A.V. Real'nyi i ideal'nyi "Obraz Ya" v strukture professional'no-lichnostnoi identichnosti pedagogov [Real and ideal "Image of I" in the structure of professional and personal identity of teachers]. *Nauchnye trudy Kaluzhskogo gosudarstvennogo universiteta imeni K.E. Tsiolkovskogo. Seriya: Psikhologo-pedagogicheskie nauki* [*Scientific works of Kaluga State University named after K.E. Tsiolkovsky. Series: Psychological and Pedagogical Sciences*]. Kaluga: KGU im. K.E. Tsiolkovskogo Publ., 2017. 162 p.
13. Khristoforova E.V., Svobodina Yu.V. Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii psikhologo-pedagogicheskogo monitoringa v uchrezhdenii dopolnitel'nogo obrazovaniya [Guidelines for the organization of psychological and pedagogical monitoring in the institution of additional education]. *Ot slova k delu: iz opyta raboty s det'mi, proyavlyayushchimi sposobnosti i talanty. Informatsionno-metodicheskii sbornik* [*From word to deed: from experience working with children with abilities and talents. Information-methodical collection*]. Kaluga: Eidos, 2019. 231 p.
14. Shneider L.B. Professional'naya identichnost'. Monografiya [Professional Identity. Monograph]. Moscow: MOSU Publ., 2001. 256 p.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования»
2019. № 3 (3). С. 131–138
doi:10.17759/bppe.2019160310
ISSN: 2658-3100 (online)

The online journal «Bulletin of Practical Psychology of Education»
2019, no. 3 (3), pp. 131–138
doi:10.17759/bppe.2019160310
ISSN: 2658-3100 (online)

Рубрика III.
Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды

Изотерапия и художественно-творческая абилитация детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра

Форсеева И.В.,
педагог-психолог, МБДОУ «Детский сад № 7 «Светлячок» компенсирующего вида, Ногинск, Россия, iforseeva@mail.ru

Для цитаты:

Форсеева И.В. Изотерапия и художественно-творческая абилитация детей дошкольного возраста с расстройством аутистического спектра [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. № 3 (3). С. 131–138. doi:10.17759/bppe.2019160310

For citation:

Forseeva I.V. Isotherapy and Artistic and Creative Habilitation of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [*Bulletin of Practical Psychology of Education*], 2019, no. 3 (3), pp. 131–138. doi:10.17759/bppe.2019160310. (In Russ., abstr. in Engl.)

В статье представлен опыт и результаты работы педагогов МБДОУ «Детский сад № 7 компенсирующего вида» с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, по использованию на практике арт-педагогических технологий. В ДОУ воспитываются 97 дошкольников с ограниченными возможностями здоровья, 15 человек имеют расстройства аутистического спектра. Все воспитанники детского сада с расстройствами аутистического спектра интегрированы в группы компенсирующей направленности для детей с тяжелыми нарушениями речи с учетом возрастных особенностей. Воспитание и обучение дошкольников данной категории осложняют нарушения у них социального взаимодействия, рассеянное внимание, неразвитость крупной и мелкой моторики, повышенная возбудимость и истощаемость, импульсивность и вспыльчивость. Они не умеют длительное время подчиняться групповым правилам, выслушивать и выполнять инструкции, доводить начатое дело до конца, добиваться определенного результата. В работе с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра педагоги видят перспективы коррекции и компенсации нарушений в развитии средствами художественно-творческой деятельности. Задачи, которые решаются в образовательной организации с помощью методов художественно-творческой абилитации, заключаются в развитии личности ребенка; развитии и коррекции эмоционально-волевых процессов, снижении страхов посредством изотерапии; создании

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

условий для свободного экспериментирования с художественными материалами и инструментами; создании эмоциональной атмосферы, которая будет увлекать детей с расстройствами аутистического спектра художественной деятельностью. Педагоги в своей работе опираются на научные теории, подтверждающие обоснованность применения практики изотерапии, на результаты научных и прикладных исследований в этой области, В результате художественно-творческой абилитации был установлен контакт с каждым ребенком с расстройствами аутистического спектра (100%). У детей появилось желание заниматься художественно-творческой деятельностью (100%), многие стали адекватно эмоционально реагировать в различных ситуациях взаимодействия с взрослыми и сверстниками (65%), проявлять сочувствие к другим детям (40%), снизились тревожность и страхи в новых ситуациях взаимодействия.

Ключевые слова: *инклюзивная практика, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с расстройствами аутистического спектра, абилитация, арт-педагогика, арт-терапия, изотерапия, арт-педагогические технологии.*

По данным статистики, число семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, имеет устойчивую тенденцию к увеличению. Интеграция детей с ОВЗ в образовательные учреждения нашей страны набирает все большие обороты. Для детей с ОВЗ разрабатываются и адаптируются образовательные программы, специальные индивидуальные программы развития, разрабатываются индивидуальные образовательные маршруты, создаются условия для успешной социализации и развития личности таких детей. Развитие инклюзивной практики способствует тому, что в качестве субъектов включения в образовательные учреждения выступают дети с ограниченными возможностями здоровья более сложных категорий, в том числе и дети с расстройствами аутистического спектра [5].

Внутренний мир маленького ребенка с расстройством аутистического спектра очень сложен. Как ему помочь раскрыть свое «Я» и войти в этот взрослый мир, научить существовать и взаимодействовать в нем? Решить многие задачи способно искусство [1]. Оно оказывает положительное влияние на детей с ОВЗ. Практика показывает, что использование арт-педагогических технологий способствует всестороннему развитию личности такого ребенка, его индивидуальных способностей и самовыражения. Возможности искусства в коррекционной работе с детьми с ОВЗ связаны, прежде всего, с тем, что оно является источником новых положительных эмоций. Вовлечение такого ребенка в художественную деятельность с взрослыми и сверстниками учит адекватному взаимодействию в совместной деятельности, обеспечивает коррекцию нарушений коммуникативной сферы, расширяет его социальный опыт [9; 15]. Это подтверждают современные исследования в области педагогики и специальной психологии отечественных специалистов С.М. Миловской, И.В. Евтушенко, О.В. Гаврилушкиной, Е.А. Екжановой, Г.В. Кузнецовой, О.С. Никольской, М.Ю. Рау и др. [4; 12] и представителей зарубежной специальной педагогики Э. Сеген, Ж. Демор и др. [1].

Л.С. Выготский в своих работах указывал на важную роль искусства в воспитании и обучении детей с проблемами в развитии [3].

Р.К. Ульянова описала особенности изобразительной деятельности детей с расстройствами аутистического спектра. Она показала, как происходит коррекция пространственных и моторных нарушений у детей с РАС, преодолеваются графические стереотипы через овладение рисованием, обратила внимание на то, как в процессе рисования организуется поведение детей с РАС [1].

Отечественные специалисты в области художественной педагогики Т.С. Комарова, Н.И. Сакулина и др.утверждают, что процесс восприятия искусства детьми представляет собой сложную психическую деятельность, которая сочетает в себе эмоциональные и познавательные моменты [8].

Наибольшее распространение в психокоррекционной работе с детьми дошкольного возраста получила изотерапия. В научной литературе изотерапию определяют как лечебное воздействие, коррекцию посредством изобразительной деятельности [1]. В работе с детьми с различными проблемами, особенно с теми, у которых затруднен вербальный контакт, она дает положительные результаты. Изобразительная деятельность может послужить хорошим средством для установления контакта, определенной коррекции недостатков интеллектуального и эмоционального раз-

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

вития детей с РАС. С помощью художественного творчества вносятся коррективы в саму деятельность ребенка. Во многих случаях рисуночная терапия помогает ребенку справиться со своими психологическими проблемами, выполняя психотерапевтическую функцию. По форме организации она может быть индивидуальной и групповой (В.Е. Фолке, Т.В. Келлер, Р.Б. Хайкин, М.Е. Бурно) [2].

О.А. Карабанова определяет три принципиальных отличия рисуночной терапии от традиционных занятий рисованием, характеризуя коррекционную направленность. «Первое связано с целями и задачами рисуночной терапии: изотерапия — это самовыражение в рисунке и моделирование конфликтной ситуации, а на уроках рисования — овладение средствами и техниками изображения. Второе отличие касается продуктов изобразительной деятельности: в терапии изобразительной деятельностью качество рисунка не выступает важным критерием его оценки. На учебных занятиях основным при анализе рисунка является мера и качество овладения ребенком системой изобразительных средств. Третье отличие состоит в различии функций взрослого в учебном и терапевтическом рисовании» [7].

Так же, как все другие дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с расстройствами аутистического спектра могут реализовать свой потенциал социального развития лишь при условии грамотно организованного образования, которое будет обеспечивать удовлетворение как общих, так и особых образовательных потребностей, заданных спецификой нарушения психического развития [12; 13]. Поэтому и мы в своей работе стараемся использовать разнообразные коррекционно-развивающие технологии. Наряду с традиционными, мы используем интерактивные формы и методы работы. На основе их дифференциации мы выделили из них наиболее доступные и перспективные технологии арт-педагогики.

По мнению многих авторов, для дошкольников рисование — это, в первую очередь, игра. А чем игра необычнее, тем она становится интереснее. А как же сделать обычное рисование необычным? Для этого можно использовать нетрадиционные техники рисования. В нетрадиционном рисовании дети рисуют не только кистью или карандашами, но и совсем не подходящими для этого материалами. Рисовать дети могут чем угодно, как угодно и на чем угодно. Существуют разнообразные нетрадиционные техники рисования. В связи с этим представляется актуальным рассмотреть, какие нетрадиционные техники рисования входят в нашу практику абилитации детей с РАС, определить условия их успешного применения.

Техника кляксографии хорошо развивает детское мышление и воображение, творческую фантазию, индивидуальность. Любое цветовое решение позволяет детям чувствовать себя раскованнее, смелее, непосредственнее, дает полную свободу для самовыражения. Эта техника идеально подходит для детей, так как не требует особых навыков и таланта. Ее можно сочетать с другими методиками, дополнять рисунки с помощью красок, бумаги, пластилина, раздувать кляксы с помощью трубочки или позволять им свободно растекаться. Техника рисования пятнами подходит как для групповых занятий, так и для индивидуальной работы. Кляксография — необычная техника, развивающая фантазию детей. Она позволяет раскрыть творческие способности дошкольника, научить использовать воображение и подготовить его к выполнению более сложных задач. Например, мальчик Д. (4 года) трудно шел на контакт. Он не проявлял интереса к сенсорным материалам, краскам, пластилину и т.п. На творческих занятиях ему было предложено с визуальной поддержкой освоить простой вид продуктивной деятельности — кляксографию. Ребенок вместе с педагогом просматривал мультфильмы «Превращения капельки» (наработки специалистов кружка «МультСтудия» ДОУ). Вместе с педагогом делал кляксы на бумаге. Педагог превращал их в забавных персонажей на глазах у мальчика, что вызывало у него положительную эмоциональную реакцию. В результате работы Д. сам стал рисовать кляксы, освоил метод раздувания их из трубочки.

Рисование восковой свечой доставляет детям с расстройствами аутистического спектра положительные эмоции. Она не утомляет, у детей сохраняется высокая активность и работоспособность во время занятия. Такая техника дает уверенность в работе с краской, развивает воображение, мелкую моторику, что очень важно для детей с ограниченными возможностями здоровья. Эта техника выполнения рисунка обычно приводит детей в восторг, завораживая конечным эффектом появления изображения на листе бумаги. Например, мальчик А. (4 года) имел низкий уровень развития графомоторных навыков. Все виды изодеятельности в работе с А. имели самые простые

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

задания. Вместе с педагогом он рисовал восковой свечой «морозные узоры», затем краской раскрашивал фон, на котором проявлялись узоры. С большим интересом наблюдал за этим процессом. В результате творческой работы перестал испытывать дискомфорт на занятиях, стал с желанием посещать занятия, эмоционально реагировать на творческую деятельность.

Техника рисования на стекле привлекает к себе внимание всех детей без исключения. Наши специалисты применяют ее для коррекции тревожности и страхов. Она активизирует детей и позволяет снять зажимы. Например, девочка П. (5 лет) не могла рисовать на листе, так как он постоянно ускользал с поверхности стола. Лист для рисования мы заменили стеклом, которое труднее сдвинуть с места, и ребенок получил возможность для творческого самовыражения.

Многие специалисты используют в своей работе игры с песком, которые очень эффективны, динамичны и нравятся дошкольникам. Они способны заинтересовать и расслабить ребенка, обеспечить успешное выполнение задания. Создание рисунков из песка доступно детям, это простой вид изобразительной деятельности, он не требует специальной подготовки и особых умений. А цветной песок очень необычный материал, с помощью которого можно создавать «насыпные картины». Наблюдая за аутичными детьми в процессе рисования песком, мы отметили, что они начинают фиксировать свой взгляд на задании, с интересом смотрят, как пересыпается песок, концентрируют свое внимание на более продолжительное время.

В работе с детьми с расстройствами аутистического спектра мы стали применять рисование пеной. Это необычный процесс превращения пены для бритья в яркие, забавные рисунки с необычной поверхностью. Вариации ее использования различны. Это может быть смешивание гуаши и пены, рисование красками на пене, оттиск рисунка с пены на бумагу. В работе могут быть использованы шаблоны различных предметов. Получается емкое, красочное изображение. Такой творческий процесс очень нравится детям, и они хотят продолжать экспериментировать. Результат работы детей зависит от педагога, его мастерства и личного стремления помочь дошкольникам с ограниченными возможностями здоровья. Например, у девочки А. (6 лет) благодаря данной технике значительно снизились агрессивные реакции в поведении. Когда у А. случались приступы гнева, педагог переключал ее на рисование пеной. Нажимая на пробку и выдавливая пену на поддон, А. отвлекалась и успокаивалась, приступ агрессии проходил. Вместе с педагогом А. создавала необычные рисунки, которые доставляли ей удовольствие.

Мы используем в работе игры с водой. Вода, как и песок, положительно воздействует на психику ребенка. Игры с водой и цветом можно отнести к экспериментальной деятельности дошкольников. Мы применяем в работе планшет «Аквaборд» со специальной поверхностью для рисования водой. Главная особенность «Аквaборда» заключается в том, что достаточно просто водить кистью по планшету, чтобы увидеть четкие линии и рисунки на полотне. «Аквaборд» — это действенный инструмент, позволяющий пробудить в детях креативность. Это увлекательная игра, которая учит детей наблюдать и размышлять. «Аквaборд» открывает для ребенка абсолютно новый способ самовыражения. Это полноценный инструмент для арт-терапии, которым пользуются педагоги. Например, с мальчиком Н. (3 года) удалось установить контакт благодаря рисованию дождя на планшете, если ребенок давал педагогу в руки игрушку-солнышко, то дождь проходил (вода на планшете в течение короткого времени высыхает).

Самой любимой творческой техникой у ребят стала нетрадиционная техника рисования на воде (эбру). Это рисование дает новый эмоциональный опыт сенсорно чувствительным детям с расстройствами аутистического спектра, позволяет учесть все особенности данной категории детей. Результат работы этой творческой деятельностью всегда положительный, что очень важно для таких детей. Рисование на воде дает ребенку возможность самому проявить инициативу. Продуктивнее могут стать групповые занятия, чтобы усилить естественную мотивацию детей с РАС к общению и работе, научить элементам взаимодействия, активизировать их потребность в общении.

Все применяемые в работе техники мы адаптируем в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями детей. В зависимости от вида расстройства ребенка подбирается индивидуальная программа его развития творчеством. Коррекционно-педагогическая работа направлена на постепенное увеличение самостоятельности детей и повышение их умственной активности.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Необходим также и подготовительный период, в течение которого педагог формирует интерес к изобразительному творчеству и пробуждает эмоциональное отношение к красивому, выразительному. Педагог старается убедить ребенка в том, что рисование поможет увидеть прекрасное, украсить его жизнь (и сама работа интересна, и рисунок можно подарить, оформить комнату и т.д.). Педагог всегда показывает способы работы с нетрадиционными материалами и инструментами, учит детей пользоваться ими. А поскольку уровень графической и ручной умелости у таких детей низок, то взрослый сначала больше рисует сам. В ходе работы руки ребенка используются лишь частично. Постепенно ребенок, наблюдая за работой взрослого, начинает действовать вместе с ним. Потом он выполняет задание по инструкции и подражанию и, наконец, самостоятельно, но всегда нуждается в дополнительном побуждении и стимуляции.

В первую очередь, мы стараемся понять какие у ребенка сенсорные особенности, в чем и как они проявляются. На первых занятиях рисования красками ребенку дается краска его любимого цвета. Некоторым детям необходимо попробовать все цвета. Так как аутичные дети чаще тянутся к темной краске, черную и коричневую на начальном этапе работы лучше убрать из набора [7].

Выбор арт-педагогической техники, которая будет использована в работе с ребенком, во многом зависит от его сенсорных особенностей. От них также будет зависеть и организация пространства во время занятий. Необходимо избирательно подходить к подбору материала, чтобы не вызвать неадекватную реакцию ребенка на определенные стимулы.

Правильно организованное и тщательно спланированное занятие позволяет обеспечить ощущение комфорта, что способствует снижению эмоционального напряжения, улучшает взаимодействие между взрослым и ребенком. Опыт нашей работы показал, что интегрированные занятия требуют специальной организации, для того чтобы побуждать детей идти на контакт с окружающими взрослыми и детьми. Они могут сочетать в себе различные техники и методы арт-педагогики. Большое значение имеет и создание наглядно-развивающей среды для развития у детей представлений об окружающем мире, визуализация времени, использование наглядных средств и преподнесение материала, адекватный возможностям восприятия ребенка темп подачи материала, использование в работе адаптивных текстов. Особое внимание уделяется режиму коммуникативного общения (подробно объясняется смысл заданий, что от них ожидается).

Занятия состоят из четырех частей.

1. Вводная часть. Приветствие — это игры и упражнения, направленные на создание положительного отношения к занятию, педагогу, членам группы, на сплочение и эмоциональный настрой на занятие (например, игры-приветствия «И Маша здесь, и Сережа здесь…», «Собрались все дети в круг», «Круг радости», «Доброе утро лесам и полям», «Милый друг»).

2. Игры и упражнения на отработку позиций жизненной активности, расширение механизмов адаптации, сенсорные игры (например, «Кричалки-шепталки-молчалки», «Дует ветер», «Солнечный зайчик», «Игры с водой», игры с мыльными пузырями «Пенный замок», «Театр теней»).

3. Изотерапия (например, рисование в технике эбру «Создай свое настроение», рисование на стекле «Мишке грустно», рисование восковой свечой «Морозные узоры»). Рефлексия занятия.

4. Заключительная часть. Прощание — отработка механизмов расставания (например, игры-прощания «До свидания, до новых встреч!», «Спасибо скажем…», «Встретимся опять», «Очень жаль нам расставаться»).

На первых (индивидуальных) занятиях отрабатывается установление контакта с ребенком, реакция оживления. Затем развиваем зрительное, тактильное, мышечное восприятие. На следующем этапе задача усложняется переходом от более простых техник нетрадиционного рисования к более сложным. На последующих этапах работы задача усложняется, постепенно переходим от индивидуальных занятий к занятиям в подгруппах по 3–5 человек. Коррекционная работа направлена на преодоление нежелательных реакций ребенка, предупреждение вспышек агрессии, на формирование адекватного поведения. Создавая ситуацию успеха для ребенка, способствуем развитию у детей желания участвовать в изобразительной деятельности, которая помогает нам и в диагностической работе.

В результате использования современных творческих технологий коррекционной работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья отмечается положительная динамика в развитии умственных, творческих способностей дошкольников, происходит снижение эмоциональ-

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

ного напряжения, агрессивности, тревожности детей, формируется волевой компонент: преодоление страхов, застенчивости. Дети эмоционально реагируют на изобразительное творчество, у каждого ребенка появляется желание рисовать снова и снова, они могут выразить в рисунке свои чувства и эмоции. Результат такой творческой деятельности ребенка всегда положительный и не зависит от его художественных способностей и умений.

Практическая значимость и новизна предлагаемого нами опыта заключаются:

— в личностном подходе к каждому ребенку,
— в обучении без принуждения,
— в обучении с опорой на идеи педагогического сотрудничества.

Арт-педагогические практики позволяют повысить интерес детей к творческой деятельности, предусматривают различные формы взаимодействия педагогов, заключают в себе большой воспитательный, коррекционно-развивающий и образовательный потенциал как детей с расстройствами аутистического спектра, так и воспитанников с ограниченными возможностями здоровья других категорий. Ценность нетрадиционного рисования заключается в том, что методы, которые мы используем, понятны и легки в применении. Это огромная возможность научить детей думать, экспериментировать, самовыражаться. Занятия нетрадиционными техниками рисования способствуют развитию восприятия, воображения, фантазии, творческого мышления, а главное, приносят детям с РАС положительные эмоции. Творческий опыт ребят нарабатывается через преодоление поведенческих стереотипов и трудностей, вызванных особенностями психоэмоционального развития [14].

На сегодняшний день арт-педагогика очень востребована и используется в практике многих педагогов, которые работают с детьми дошкольного возраста. Арт-педагогические технологии важно применять не только в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья, но и в качестве психопрофилактической работы с нормально развивающимися дошкольниками [6; 10].

Литература

1. Артпедагогика и арттерапия в специальном образовании / Под ред. Е.А. Медведевой. М.: Академия, 2001. 248 с.
2. *Бурно М.Е.* О клинической психотерапии творчеством // Седьмой Всесоюзный съезд невропатологов и психиатров: тезисы докладов: В 3 т. Т. 3. / Отв. ред. Г.В. Морозов. М., 1981.
3. *Выготский Л.С.* Психология искусства. М., 1965. С. 318.
4. *Гаврилушкина О.П.* Изобразительная деятельность умственно отсталых дошкольников // Дошкольное воспитание аномальных детей / Под ред. Л.Н. Носковой. М., 1993. С. 15.
5. Инклюзивная практика в дошкольном образовании. Пособие для педагогов дошкольных учреждений / Под ред. Т.В. Волосовец, Е.Н. Кутеповой. М.: Мозаика-Синтез, 2015. 144 с.
6. *Исханова С.В.* Система диагностико-коррекционной работы с аутичными дошкольниками. СПб: Детство-Пресс, 2011. 208 с.
7. *Карабанова О.А.* Игра в психокоррекции психического развития ребенка. М., 1997.
8. *Комарова Т.С.* Дети в мире творчества. М., 1995.
9. *Лютова Е.К.* Шпаргалка для взрослых: психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. М.: Генезис, 2010. 192 с.
10. Мир волшебства в мире детства / Под ред. Е.Т. Ильиной. М.: Кодекс, 2015. 95 с.
11. *Морозова С.С.* Аутизм: коррекционная работа при тяжелых и осложненных формах: пособие для учителя-дефектолога. М.: Владос, 2007. 176 с.
12. *Никольская О.С.* Дети и подростки с аутизмом. Психологическое сопровождение. М.: Теревинф, 2015. 224 с.
13. Обучение детей с расстройствами аутистического спектра. Методические рекомендации для педагогов и специалистов сопровождения основной школы / Под ред. Н.Я. Семаго. М.: МГППУ, 2012. 80 с.
14. Особый ребенок. Исследования и опыт помощи: науч.-практ. сборник. Вып. 5. М.: Теревинф, 2006. 208 с.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

15. Янушко Е.А. Игры с аутичным ребенком. Установление контакта, способы взаимодействия, развитие речи, психотерапия. М.: Теревинф, 2014. 136 с.

Isotherapy and Artistic and Creative Habilitation of Preschool Children with Autism Spectrum Disorders

Forseeva I.V.,
Educational Psychologist, the compensatory type kindergarten No. 7 «Svetlyachok», Noginsk, Russia, iforseeva@mail.ru

The article presents the experience and results of the work of the compensatory type Kindergarten No. 7 teachers with children with autism spectrum disorders on the use of art-pedagogical technologies in practice. 97 preschoolers with disabilities are brought up in this Kindergarten, and 15 people have autism spectrum disorders. All kindergarten preschool children with autism spectrum disorders are integrated into groups of compensating orientation for children with severe speech disorders, taking into account age characteristics. Education and training of preschool children in this category is complicated by violations of their social interaction, scattered attention, backwardness of large and small motor skills, increased excitability and exhaustion, impulsivity and short temper. They do not know how to obey group rules for a long time, listen to and follow instructions, bring the work started to the end, and achieve a certain result. In working with preschoolers with autism spectrum disorders, teachers see prospects for correcting and compensating for violations in the development of artistic and creative activities. The tasks that are solved in an educational organization using methods of artistic and creative habilitation are to develop the child's personality; develop and correct emotional and volitional processes, reduce fears through isotherapy; create conditions for free experimentation with artistic materials and tools; create an emotional atmosphere that will engage children with autism spectrum disorders in artistic activities. Teachers in their work rely on scientific theories that confirm the validity of the practice of isotherapy, on the results of scientific and applied research in this area, as a result of artistic and creative habilitation, contact was established with every child with autism spectrum disorders (100%). Children have a desire to engage in artistic and creative activities (100%), many began to respond adequately emotionally in various situations of interaction with adults and peers (65%), show empathy for other children (40%), decreased anxiety and fears in new situations of interaction.

Keywords*: inclusive practice, children with disabilities, children with autism spectrum disorders, habilitation, art pedagogy, art therapy, isotherapy, art pedagogical technologies.*

References

1. In Medvedeva E.A. (eds.). Artpedagogika i artterapiya v spetsial'nom obrazovanii [Art pedagogy and art therapy in special education]. Moscow: Akademiya, 2001. 248 p.
2. Burno M.E. O klinicheskoi psikhoterapii tvorchestvom [About Clinical Psychotherapy Creativity]. In G.V. Morozov (eds.). *Sed'moi Vsesoyuznyi s"ezd nevropatologov i psikhiatrov: tezisy dokladov: V 3 t. T. 3* [*Seventh All-Union Congress of neuropathologists and psychiatrists. Abstracts: in 3 vol. Vol. 3*]. Moscow, 1981.
3. Vygotskiy L.S. Psikhologiya iskusstva [Psychology of art]. Moscow, 1965. 318 p.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

4. Gavrilushkina O.P. Izobrazitel'naya deyatel'nost' umstvenno otstalykh doshkol'nikov [Visual activity of mentally retarded preschoolers]. In L.N. Noskova (eds.). *Doshkol'noe vospitanie anomal'nykh detei* [*Preschool Abnormal Children*]. Moscow, 1993, p. 15.
5. In Volosovets T.V., Kutepova E.N. (eds.). Inklyuzivnaya praktika v doshkol'nom obrazovanii. Posobie dlya pedagogov doshkol'nykh uchrezhdenii [Inclusive practice in preschool education. Manual for teachers of preschool institutions]. Moscow: Mozaika-Sintez, 2015. 144 p.
6. Iskhanova S.V. Sistema diagnostiko-korrektsionnoi raboty s autichnymi doshkol'nikami [System of diagnostic and corrective work with autistic preschoolers]. Saint-Petersburg: Detstvo-Press, 2011. 208 p.
7. Karabanova O.A. Igra v psikhokorrektsii psikhicheskogo razvitiya rebenka [The game in psychocorrection of the child's mental development]. Moscow, 1997.
8. Komarova T.S. Deti v mire tvorchestva [Children in the world of creativity]. Moscow, 1995.
9. Lyutova E.K. Shpargalka dlya vzroslykh: psikhokorrektsionnaya rabota s giperaktivnymi, agressivnymi, trevozhnymi i autichnymi det'mi [Cheat sheet for adults: psychocorrectional work with hyperactive, aggressive, anxious and autistic children]. Moscow: Genezis, 2010. 192 p.
10. In Il'ina E.T. (eds.). Mir volshebstva v mire detstva [The world of magic in the world of childhood]. Moscow: Kodeks, 2015. 95 p.
11. Morozova S.S. Autizm: korrektsionnaya rabota pri tyazhelykh i oslozhnennykh formakh: posobie dlya uchitelya-defektologa [Autism: corrective work in severe and complicated forms. A manual for a defectologist]. Moscow: Vlados, 2007. 176 p.
12. Nikol'skaya O.S. Deti i podrostki s autizmom. Psikhologicheskoe soprovozhdenie [Children and teens with autism. Psychological support]. Moscow: Terevinf, 2015. 224 p.
13. In N.Ya. Semago (eds.). Obuchenie detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra. Metodicheskie rekomendatsii dlya pedagogov i spetsialistov soprovozhdeniya osnovnoi shkoly [Education for children with autism spectrum disorders. Guidelines for educators and primary school escort specialists]. Moscow: MGPPU Publ., 2012. 80 p.
14. Osobyi rebenok. Issledovaniya i opyt pomoshchi: nauch.-prakt. sbornik. Vyp. 5. [Special child. Research and help experience. Scientific-practical compilation. Vol. 5]. Moscow: Terevinf, 2006. 208 p.
15. Yanushko E.A. Igry s autichnym rebenkom. Ustanovlenie kontakta, sposoby vzaimodeistviya, razvitie rechi, psikhoterapiya [Games with an autistic child. Establishing contact, methods of interaction, development of speech, psychotherapy]. Moscow: Terevinf, 2014. 136 p.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

О журнале

Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования» / Bulletin of Practical Psychology of Education публикует наиболее актуальные психологические и психолого-педагогические работы теоретического, практико-прикладного и экспериментального характера российских и иностранных специалистов.

Основные темы журнала посвящены описанию:

— наиболее эффективных практик психолого-педагогической работы в сфере детства,
— проблем обучения, воспитания и развития детей с учетом их возрастных, психофизиологических особенностей, особенностей поведения, мотивов и способностей,
— нормативно-правового обеспечения профессиональной деятельности педагога-психолога,
— вопросов подготовки психолого-педагогических кадров,
— общественно-значимых событий и вопросов профессионального становления психолога образования.

Издание адресовано психологам-исследователям, психологам-практикам, преподавателям психологии, а также всем тем, кто интересуется вопросами психологии образования.

Соучредители:

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

Издатель:

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,
127051, Москва, ул. Сретенка, 29.

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:

серия Эл №ФС77-73461 от 10 августа 2018 г.

ISSN: 2658-3100 (online)

Периодичность: 4 раза в год.

Издается с 2019 года.

Сайт издания:

На сайте http://psyjournals.ru в открытом доступе на русском и английском языках размещаются аннотации, ключевые слова, информация об авторах для всех статей и обзоров, опубликованных изданием, а также полнотекстовые версии всех статей издания. На сайте на русском и английском языках размещены информация об издательстве, главном редакторе, редакционном совете и редакционной коллегии, а также контактная информация с описанием тематики журнала.

РИНЦ:

издание зарегистрировано в Российском индексе научного цитирования (https://elibrary.ru/title_about.asp?id=37878) и регулярно предоставляет информацию об опубликованных статьях в данный индекс.

Тематика журнала (по перечню отраслей науки и групп специальностей научных работников в соответствии с Номенклатурой специальностей):

19.00.05 Социальная психология (психологические науки)

19.00.07 Педагогическая психология

19.00.13 Психология развития, акмеология

Форма периодического распространения: сетевая.

Языки: русский, английский.

Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

Для авторов

Журнал «Вестник практической психологии образования» / Bulletin of Practical Psychology of Education — рецензируемое научное периодическое издание, зарегистрированное в установленном законом порядке как средство массовой информации.

Основное содержание издания представляет собой оригинальные научные и практико-ориентированные статьи, научные обзоры и профессиональные дискуссии.

Рецензирование

Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию статей, соответствующих тематике журнала, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. Рецензии на поступившие материалы хранятся в издательстве в течение 5 лет. При необходимости доработки статей редакция издания направляет авторам рецензии в электронном виде.

Оформление статей

В публикуемых материалах указывается информация об авторах, их месте работы и необходимые контактные данные.

При опубликовании научной статьи на русском языке обязательным является наличие ключевых слов (5–10) и аннотации не менее 1000 знаков (с пробелами) на русском и английском языках.

У всех публикуемых статей должны быть пристатейные библиографические списки, а также их транслитерация (http://psyjournals.ru/info/homestyle_guide/formatting_rules.shtml#formatting_rules_4), оформленные в соответствии с правилами издания на основании требований, предусмотренных действующими ГОСТами.

Объем статей должен составлять не более 25000 знаков (с пробелами).

При направлении рукописи в издательство редакция просит руководствоваться правилами направления, рецензирования и опубликования представленных рукописей авторов (https://drive.google.com/file/d/0B0Ow7h-SbHCdeE03Nm9oV3g2STdFaW1KaU1pOTFFR3M3TDJZ/view).

Издательством разработан стилевой файл статьи электронного журнала (http://psyjournals.ru/info/homestyle_guide/index.shtml) для использования авторами при подготовке рукописей статей, подаваемых для публикации в сетевом журнале «Вестник практической психологии образования». Использование стилевого файла упрощает процесс оформления рукописей согласно требованиям издательства.

Рукопись статьи необходимо направлять в редакцию на адрес электронной почты vestnik-psy@mgppu.ru в комплекте с портретным фото и анкетой (http://psyjournals.ru/info/homestyle_guide/app_author_form.shtml) автора(ов).

В журнале плата за предпечатную подготовку и публикацию не взимается.

© 2019 ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»
© 2019 ООО «Федерация психологов образования России»

© 2019 Moscow State University of Psychology & Education
© 2019 Russian Public Organization «Federation of Psychologists of Education of Russia»

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