



СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ

ВЕСТИНИК

практической психологии образования

2023. Том 20. № 2

THE ONLINE JOURNAL

BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2023. Vol. 20, no. 2

Вестник практической психологии образования

Сетевой журнал
«Вестник практической психологии образования»

Редакционный совет

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

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

Секретарь
Филимонова С.В.

Редактор
Пятаков Е.О.

Корректор
Каганер А.Г.

УЧРЕДИТЕЛИ

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

ИЗДАТЕЛЬ

ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет»

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

E-mail: vestnik-psy@mgppu.ru
Сайт: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/

Индексируется:

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

Издается с 2019 года
Периодичность: 4 раза в год

Свидетельство о регистрации СМИ:
ЭЛ № ФС 77 - 73461 от 10.08.2018

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

© ФГБОУ ВО «Московский государственный
психолого-педагогический университет», 2023

Bulletin of Practical Psychology of Education

the Online Journal
«Bulletin of Practical Psychology of Education»

Editorial council

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

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

Secretary
Filimonova S.V.

Editor
Pyatakov E.O.

Proofreader
Kaganer A.G.

FOUNDERS

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

PUBLISHER

Moscow State University of Psychology
and Education (MSUPE)

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

E-mail: vestnik-psy@mgppu.ru
Web: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/

Indexed in:

Russian Index of Scientific Citing database,
ICI Journals Master List

Published quarterly since 2019

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

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

© MSUPE, 2023



Содержание

сетевого журнала

«Вестник практической психологии образования» № 2 / 2023

От редакции	5
Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей	
<i>Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е.</i> Эффективность обучения в магистратуре глазами магистрантов.....	7
<i>Ульянина О.А., Хайрова З.Р., Федонкина А.А., Банников Г.С., Файзуллина К.А.</i> Компетентностный подход в процедуре оценки (самооценки) компетенций специалистов, готовых к оказанию экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений.....	26
<i>Ульянина О.А., Поляков А.С., Файзуллина К.А., Борисенко Е.В., Никифорова Е.А., Вихристюк О.В.</i> Содержательные аспекты процедуры оценки (самооценки) компетенций специалистов, готовых к оказанию экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений.....	35
Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды	
<i>Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А.</i> Исследование возможностей ресурсной сети для развития инклюзивной образовательной среды	47
<i>Антонова Н.А.</i> Адаптация первокурсников к обучению в педагогическом вузе в рамках учебной практики.....	63
<i>Воронкова И.В., Черняев Н.С.</i> Связь вербальной агрессии и молодежного сленга в старшем подростковом возрасте	79
<i>Четвертухина М.В.</i> Родительская компетентность: влияние родительского отношения к ребенку на протекание кризиса трех лет.....	87
Развитие региональных практик психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями	
<i>Савченко М.Ю.</i> Методологические основания программы по профилактике нарушений детско-родительских отношений «Все мы родом из детства».....	98

Визгина Е.Н., Дунаева Н.А., Ратманова С.А.

Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений в части формирования эмоционально-волевой сферы на основе программы «Каменные сказки» 106

Константинова Н.И., Мамушкина О.И.

Программа психолого-педагогического сопровождения одаренных обучающихся средних классов музыкальной школы 117

О журнале 134

Для авторов 135

Content

the online journal

“Bulletin of Practical Psychology of Education”, 2023. Vol. 20, no. 2

From the Editor	5
Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children	
<i>Irina A. Burlakova, Ekaterina E. Klopotova</i> Effectiveness of Training in Master's Degree through the Eyes of Undergraduates.....	7
<i>Olga A. Ulyanina, Zulfiya R. Khayrova, Anastasiya A. Fedonkina, Gennady S. Bannikov, Kseniya A. Faizullina</i> Application of the Competence Approach in the Procedure of Assessment (Self-Assessment) of the Competencies of Specialists Ready to Provide Emergency and Crisis Psychological Assistance to Participants of Educational Relations	26
<i>Olga A. Ulyanina, Alexandr S. Polyakov, Kseniya A. Faizullina, Elena V. Borisenko, Ekaterina A. Nikiforova, Olesya V. Vikhristyuk</i> Substantive Aspects of the Assessment (Self-Assessment) of the Competencies of Specialists Who Are Ready to Provide Emergency and Crisis Psychological Assistance to Participants of Educational Relations	35
Axiological and Person-Oriented Basis for Cooperation and Interaction of Subjects of the Educational Environment	
<i>Elena V. Samsonova, Yuliya A. Bystrova</i> Study of the Possibilities of the Resource Network for the Development of an Inclusive Educational Environment.....	47
<i>Nadezhda A. Antonova</i> Adaptation of First-Year Students to Study at a Pedagogical University within the Framework of Educational Practice	63
<i>Inna V. Voronkova, Nikolay S. Chernyaev</i> The Correlation between Verbal Aggression and the Use of Youth Slang in Older Adolescence	79
<i>Marina V. Chetvertukhina</i> Parental Competence: the Impact of Parental Attitude towards the Child on the Course of the Crisis of Three Years.....	87
Development of Regional Practices of Psychological and Pedagogical Support of Students with Special Educational Needs	
<i>Mikhail Yu. Savchenko</i> Methodological Foundations of the Program for the Prevention of Violations of Child-Parent Relations “We All Come from Childhood”	98

Elena N. Vizgina, Nadezhda A. Dunaeva, Svetlana A. Ratmanova

Psychological and pedagogical Support of Participants in Educational Relations in Terms
of the Formation of the Emotional and Volitional Sphere Based on the Program “Stone Tales” 106

Natalia I. Konstantinova, Olga I. Mamushkina

The Program of Psychological and Pedagogical Support for Gifted Students
of the Middle Classes of the Music School 117

About the Journal 134

For Authors 135

От редакции

From the Editor

Данный выпуск сетевого журнала «Вестник практической психологии образования» посвящен обсуждению актуальных вопросов развития системы ресурсного обеспечения специалистов психологической службы образования, а также профессиональной подготовки и повышения квалификации специалистов для работы психологической службы в системе образования в соответствии с современными социальными рисками и вызовами.

В первой статье рубрики «Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей» описываются результаты оценки эффективности освоения магистерской программы посредством выявления мнения педагогов-магистров о влиянии обучения в магистратуре на их профессиональную деятельность.

Вторая и третья статьи посвящены рассмотрению вопросов оценки (самооценки) компетенций специалистов, готовых к оказанию экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений, на основе принципов этапности и компетентностного подхода.

Рубрику «Аксиологическая и личностно-ориентированная основа сотрудничества и взаимодействия субъектов образовательной среды» открывает статья, в которой анализируются результаты исследования, посвященного изучению вопросов сетевого взаимодействия образовательных организаций с иными организациями с целью ресурсного обеспечения развития инклюзивной образовательной среды.

Вторая статья рубрики посвящена актуальным проблемам адаптации студентов первого курса — будущих учителей физики к вузовскому обучению, определению условий для адаптации первокурсников к вузовскому формату учебно-познавательной деятельности.

В третьей статье авторы описывают результаты исследования, демонстрирующие более высокий уровень вербальной агрессии у подростков, интенсивно использующих в своей речи молодежный сленг.

Рубрику завершает статья, посвященная обсуждению условий успешного формирования педагогической компетентности родителей в условиях дошкольных образовательных организаций.

Последняя рубрика «Развитие региональных практик психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями» знакомит читателей с особенностями разработки и реализации психолого-педагогических программ, получивших гриф общественной организации «Федерация психологов образования России» *«Рекомендовано Общероссийской общественной организацией «Федерация психологов образования России» для реализации в образовательных организациях; центрах психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи; специализированных учреждениях для несовершеннолетних, нуждающихся в социальной реабилитации, органов управления социальной защитой населения; организациях, реализующих мероприятия индивидуальной программы реабилитации или абилитации детей-инвалидов; организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей».*

Программа по профилактике нарушений детско-родительских отношений «Все мы родом из детства» посвящена развитию воспитательного потенциала взрослых членов семьи и гармонизации детско-родительских отношений.

Программа психолого-педагогического сопровождения участников образовательных отношений «Каменные сказки» описывает опыт развития эмоциональной сферы детей 4–5 лет.

Программа психолого-педагогического сопровождения одаренных обучающихся средних классов музыкальной школы описывает возможности психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в музыкальной школе.

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Эффективность обучения в магистратуре глазами магистрантов

Бурлакова И.А.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-7518>, e-mail: burlakovaia@mgppu.ru

Клопотова Е.Е.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: klopotova@yandex.ru

Существующая сегодня на уровне магистерского образования оценка эффективности и качества подготовки педагогов, в том числе для дошкольного образования, направлена на определение степени достижения планируемых в программе результатов. Фактически, оценивается мера сформированности компетенций, необходимых, по мнению авторов программы, для осуществления самостоятельной педагогической деятельности. Однако данная оценка качества подготовки педагогов в магистратуре представляется односторонней. Безусловный интерес имеет эффективность использования магистрантами приобретенных компетенций в реальной педагогической деятельности и/или оценка педагогами своих новых профессиональных качеств в решении образовательных задач. Но исследований данных вопросов не было выявлено в психолого-педагогической литературе. Целью проведенного исследования стала оценка эффективности освоения магистерской программы посредством выявления мнения педагогов-магистров о влиянии обучения в магистратуре на их профессиональную деятельность. Исследование проводилось с помощью опроса. В нем приняли участие магистры, окончившие вуз за период с 2013 по 2022 годы. Опрос позволил получить общую информацию о респондентах, определить цели поступления в магистратуру, узнать об оправдавшихся и не оправдавшихся ожиданиях, о влиянии обучения в магистратуре на их профессиональную деятельность, и прежде всего, на взаимодействие с детьми. Интересны полученные данные о том, как сами магистранты ощущают собственное продвижение в профессии. Результаты исследования позволяют говорить о положительной оценке со стороны магистрантов обучения по программе как с точки зрения повышения профессиональных качеств и навыков, так и с точки зрения развития личностных качеств. Также были выявлены проблемы, связанные, в первую очередь, с отсутствием в рамках системы дошкольного образования условий, мотивирующих педагогов профессионально развиваться.

Ключевые слова: высшее образование, магистратура, психолого-педагогическое образование, педагог дошкольного образования, эффективность обучения.

Благодарности. Авторы выражают благодарность уважаемым экспертам опросника и выпускникам магистерской программы «Психология и педагогика дошкольного детства» (МГППУ), принявшим участие в опросе.

Для цитаты: Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е. Эффективность обучения в магистратуре глазами магистрантов [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 2. С. 7–25. DOI:10.17759/bppe.2023200201

Effectiveness of Training in Master's Degree through the Eyes of Undergraduates

Irina A. Burlakova

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

Ekaterina E. Klopotova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: petrov@yandex.ru

The evaluation of the effectiveness and quality of teacher training, which exists today at the level of master's education, including for preschool education, is aimed at determining the degree of achievement of the results planned in the program. In fact, the measure of the formation of competencies necessary, according to the authors of the program, is assessed for the implementation of independent pedagogical activity. However, this assessment of the quality of teacher training in the magistracy seems to be one-sided. Of unconditional interest is the effectiveness of the use of acquired competencies by masters in real pedagogical activity and / or the assessment by teachers of their new professional qualities in solving educational problems. But studies of these issues have not been identified in the psychological and pedagogical literature. The purpose of the study was to evaluate the effectiveness of mastering the master's program by identifying the opinion of master teachers on the impact of studying in a master's program on their professional activities. The study was conducted using a survey. It was attended by masters who graduated from the university in the period from 2013 to 2022. The survey made it possible to obtain general information about the respondents, to determine the goals of entering the magistracy, to learn about met and unfulfilled expectations, about the impact of studying at the magistracy on their professional activities, and above all, on interaction with children. The obtained data on how undergraduates themselves feel their own progress in the profession are interesting. The results of the study allow us to speak about a positive assessment by undergraduates of training under the program both in terms of improving professional qualities and skills, and in terms of developing personal qualities. Problems were also identified, primarily related to the lack of conditions within the system of preschool education that motivate teachers to develop professionally.

Keywords: higher education, master's degree, psychological and pedagogical education, teacher of preschool education, learning effectiveness.

Acknowledgements. *The authors express their gratitude to the respected experts of the questionnaire and graduates of the master's program "Psychology and Pedagogy of Preschool Childhood" (MSUPE) who took part in the survey.*

For citation: Burlakova I.A., Klopotova E.E. Effectiveness of Training in Master's Degree through the Eyes of Undergraduates. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 2, pp. 7–25. DOI:10.17759/bppe.2023200201 (In Russ.).

Введение

За последние почти двадцать лет в России накоплен большой новый опыт подготовки педагогических кадров в вузах — бакалавров и магистров, — выстроенной на принципах деятельностного и компетентностного подходов. Успешно реализован грандиозный проект модернизации педагогического образования (2014–2017 гг.) на основе критического анализа советской системы педагогического образования, глубокого осмысления целей общего образования и необходимых для их достижения компетенций педагогов, результаты которого отражены в работах В.А. Болотова, В.В. Рубцова, И.Д. Фрумина и др. [2], Л.М. Захаровой и др. [7], А.А. Марголиса и др. [9, 10, 11] и др.

Профессиональному сообществу были предложены принципиально иная модель подготовки специалистов для системы образования, новые подходы и принципы построения и реализации образовательных программ.

«В отличие от традиционных моделей акцент в новых программах подготовки сделан на формировании профессионального мышления педагога, его способности к профессиональным действиям на основе системы ценностей, формирующих его профессиональную идентичность, на содержательном взаимодействии с коллегами и социальными институтами в рамках детоцентрированной модели образования» [10, с. 61], формировании «...исследовательских компетенций, способности к рефлексии и возможности самостоятельного профессионального развития по окончании педагогического образования» [10, с. 61].

Одна из таких программ — магистерская программа «Психология и педагогика дошкольного детства», разработанная на факультете «Психология образования» МГППУ. Основной целью обучения является подготовка высокопрофессиональных специалистов, способных качественно реализовать принципы индивидуализации дошкольного образования и социализации детей дошкольного возраста через эффективное содействие развитию каждого ребенка, организацию и психолого-педагогическое сопровождение детской деятельности и общения, продуктивное взаимодействие с родителями воспитанников. Основываясь на требованиях ФГОС дошкольного образования и Профессионального стандарта «Педагог», авторы-разработчики считают, что освоенные студентами в ходе обучения профессиональные компетенции являются необходимыми для оптимизации педагогической деятельности воспитателей. Опора на эти профессиональные компетенции приведет к позитивным изменениям деятельности педагогов при реализации дошкольной образовательной программы.

В связи с созданием новых магистерских программ особенно важным и актуальным является вопрос оценки эффективности новых моделей и программ подготовки педагогов. Это необходимо для разработки оптимального содержания, методов и форм обучения, чтобы выпускники освоили те профессиональные компетенции, которые позволяли бы им решать различные образовательные задачи, разрешать проблемы в процессе образовательной деятельности с обучающимися. Авторами образовательных программ и преподавателями, их реализующими, разраба-

тываются инструменты, которые позволяют в определенной степени оценить результаты обучения, т. е. степень усвоения знаний и умений, развития способности решать типовые профессиональные задачи и т. д., и саму программу подготовки, ее эффективность.

Однако стоит заметить, что использование данной системы оценок является односторонней. За пределами внимания остаются такие показатели, которые позволяли бы оценить использование приобретенных компетенций в самостоятельной педагогической деятельности. Для проведения подобной оценки требуется тщательно разработанный инструментарий, позволяющий, с одной стороны, оценивать профессиональную деятельность педагога и, с другой стороны, соотнести характеристики этой деятельности с результатами обучения. Но подобные средства ждут своей разработки.

Некоторым приближением к возможности оценить эффективность педагогических образовательных программ можно считать метод самооценки. Он позволяет выявить мнение выпускников о программе и субъективную оценку изменений в своей профессиональной деятельности после обучения. Эти данные (как «обратная связь») дадут основания для доработки и/или совершенствования образовательных программ, что чрезвычайно важно и актуально для повышения качества подготовки педагогов как в теоретическом плане, так и для организации практик.

Целью исследования было выявить с помощью субъективной оценки выпускников-магистров эффективность обучения в магистратуре для реализации ими образовательной деятельности в практике дошкольного образования.

Была предпринята попытка ответить на следующие исследовательские вопросы.

1. Произошли ли, по мнению педагогов дошкольного образования, изменения (и какие) в эффективности их профессиональной деятельности по завершении обучения в психолого-педагогической магистратуре?
2. Действительно ли заложенные в магистерскую программу профессиональные компетенции оказывают, по мнению педагогов, позитивное влияние на самостоятельную практическую деятельность выпускников магистратуры?

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что метод опроса (с включением самооценки респондентами) позволит получить субъективную оценку эффективности магистерской программы, которая, в целом, будет совпадать с оценкой разработчиков.

Ограничения исследования: в опросе принимали участие педагоги дошкольного образования, завершившие обучение в разные годы по одной магистерской программе психолого-педагогического направления подготовки.

Обзор литературы

Практико-ориентированная направленность, модульное построение современных магистерских программ и особая структура модуля позволяют обучающимся осваивать профессиональные компетенции для решения сложных педагогических задач и проблем.

Важным аспектом реализации магистерских программ является оценка достижения обучающимися планируемых результатов, т. е. качества образования. Эффективность овладения профессиональными компетенциями в магистратуре подтверждается результатами использования разнообразных форм и средств оценки их сформированности: тесты, кейсы, практические задания и пробы, выпускная квалификационная работа. Разработаны средства независимой оценки квалификации выпускников магистерской программы, представленные в работе А.А. Марголиса, М.А. Сафроновой, А.С. Панфиловой и Л.М. Шишлянниковой [11]. Результаты комплексной оценки позволяют судить о степени готовности магистрантов к осуществлению трудовых действий, решению образовательных задач и проблем, о том, насколько приобретенные (или усовершенствованные) профессиональные качества соответствуют не только требованиям к результатам освое-

ния программы, но и потребностям современного образования в высококвалифицированных педагогах.

Эффективность обучения и подготовки педагогов исследовалась не только путем определения степени освоения качеств, сформированных в результате обучения у студентов, но и оценки показателей самого процесса обучения. При этом нередко оценка качества обучения связывалась с оценками образовательного процесса самими студентами.

В работе Н.В. Алтыниковой и А.А. Музаева [1] представлена модель оценки предметных и методических компетенций, которая позволяет выявить дефициты в подготовке учителей. Эта оценка проводится как специальная аттестационная процедура с использованием оценочных материалов. Разработанная Н.А. Бочаровой, С.А. Писаревой, М.Ю. Пучковым, В.И. Снегуровой и А.П. Тряпицыной уровневая система аттестации [3] позволит, по мнению ее авторов, получать данные о том, насколько педагоги умеют решать современные образовательные задачи.

Интересным является исследование М.В. Ермолаевой, Е.И. Исаева и Д.В. Лубовского [5; 6], посвященное изучению личностных результатов — личностной и профессиональной идентичности — обучения в магистратуре. Было показано, что в ходе обучения студенты существенно продвигаются в развитии коммуникативной компетентности и связанных с ней эмпатийных способностей. Но, к сожалению, вопрос о том, насколько эффективно в своей практике будут использованы эти приобретения, не ставился.

В психолого-педагогической литературе представлены исследования, где эффективность обучения рассматривается на основе ожиданий обучающихся от получаемого образования и оценок ими текущего образовательного процесса. Так, Т. Curby, Р. McKnight, L. Alexander, S. Erchov [16] изучали оценку студентами нескольких факторов — программы, проведения занятий и качества преподавателя. Эти оценки, вероятно, можно связать с качеством освоения той или иной программы в процессе обучения. Е. Murat Sozer, Z. Zeybekoglu, M. Kaaya [24] также изучали взаимосвязь оценки читаемой дисциплины с качеством обучения. Ими было показана большая информативность оценки курса в середине семестра для перестройки образовательного процесса и повышения качества обучения, чем по его окончании.

Т. Harshit [19] отмечает, что качество обучения существенно влияет на профессиональную деятельность работников, и что обучение — это инвестиции в производительность. Но им предлагается оценка самого обучения и его результатов.

В исследовании В.А. Иванюшиной, Д.А. Александрова, И.Л. Мусабинова [8] рассматривались факторы, определяющие качество обучения студентов в вузе. Это, прежде всего, как показали данные их исследования, такой компонент структуры мотивации студента при освоении курса, как ожидание успеха. Именно этот компонент, в отличие от индивидуальных ценностей, оказывает прямое влияние на непосредственные результаты образования.

Н. Fadie, R. Oostdam, S. E. Severiens, B.J.H. Zijlstra [17] в основу оценки обучения заложили сформированность профессионализма и профессиональной идентичности. Разработанная ими шкала оценки включала такие параметры, как мотивация, представление о себе, самооценка и восприятие задачи. Использование шкалы предусматривает процедуру, аналогичную аттестации и тестированию.

В психолого-педагогических работах есть исследования, где среди прочих используется метод опроса, направленного на выявление мнения участников — выпускников вуза. Т. Tuononen, A. Parpala, S. Lindblom [27] показали, что способность выпускников описать и оценить освоенные ими профессиональные компетенции связана с карьерным ростом и профессиональной успешностью. Те педагоги, которые смогли описать больше таких компетенций после завершения обучения, спустя 3 года после окончания вуза считали полезным полученное образование, а работу — более соответствующей образованию.

Связь оценки студентами преподавания с качеством обучения изучалось в работе I. Borch, R. Sandvoll, T. Risør [15]. Было показано, что использование студенческих оценок, полученных с помощью опроса, не является достаточно надежным инструментом для повышения качества преподавания. Для этой цели более эффективным является диалог, который помогает прояснить позиции педагогов и студентов.

Изучение психолого-педагогической литературы позволяет говорить о том, что в ней представлено довольно много работ, направленных на изучение качества обучения и возможностей его повышения. Ориентирами для оценки выступают мнение самих обучающихся, оценка качества их обучения и степень освоения ими определенных компетенций. Основными средствами оценки являлись опросы и использование контрольно-измерительных материалов (шкал).

Но прогностическая ценность полученных результатов обучения с помощью этих средств не оценивалась. Эффективность применения приобретенных компетенций в реальной самостоятельной образовательной практике не изучалась и не доказывалась.

До настоящего времени исследований, в которых рассматривается связь качества педагогической деятельности с образованием и приобретенными компетенциями в процессе обучения, в психолого-педагогической литературе встретить не удалось. При этом можно выделить условно две группы исследований, которые посвящены изучению педагогических компетенций. В первую группу входит довольно много работ, посвященных изучению результатов подготовки педагогов в вузах, которые были рассмотрены выше. Разработанные средства оценки, по сути, позволяют определить степень достижения учащимися планируемых программой результатов, которые соотносятся с требованиями стандартов (профессионального и ФГОС). Предполагается, что приобретенные компетенции позволят выпускникам быть успешными в своей самостоятельной деятельности.

Вторая группа работ объединяет исследования качества образования, в частности, дошкольного. Деятельность педагога в этих исследованиях рассматривается как условие для создания необходимых условий развития детей дошкольного возраста и, по мнению исследователей, в основном определяет качество образования дошкольников (в соответствии со стандартом оценка результатов освоения детьми образовательной программы не допускается). Такими авторами, как P.L. Slot, P. Leseman, J. Verhagen, H. Mulder [26], признается, что связь выделяемых структурных индикаторов качества образования и самого качества воспитания и обучения сложная и неоднозначная.

В работах E. Melhuish, K. Ereky-Stevens, K. Petrogiannis, A. Ariescu, E. Penderi, K. Rentzou et al. [23] и I. Siraj, S.J. Howard, D. Kingston, C. Neilsen-Hewett, E.C. Melhuish, M. de Rosnay [25], которые посвящены эффективности использования шкал оценки качества образования детей младшего возраста, показано, что одним из важных условий освоения детьми образовательной программы и их благополучия в образовательной организации является умение педагога эффективно выстраивать отношения с детьми, обеспечивать и оптимизировать возможности обучения. Однако исследования этой группы проведены не в рамках деятельностного и компетентностного подходов. Базирование этих работ на средовом подходе, суть которого заключается в использовании возможностей образовательной среды в педагогическом процессе, не позволяет оценить качество и уровень овладения трудовыми действиями и их применение педагогами в реальном образовательном процессе.

Отдельно следует выделить исследования и разработки по оценке качества обучающих программ, которые используются не в образовательной области, а в сфере продаж и торговли. Наиболее часто разработка оценки эффективности обучения базируется на модели Д. Киркпатрика, которая, в частности, рассмотрена в работе М.М. Дмитриевой, С.В. Умнова, Д.А. Подольского [4]. По мнению разработчиков обучающих корпоративных программ, применение данной модели позволяет говорить об объективности такой оценки.

Эффективность обучения, согласно модели Д. Киркпатрика, последовательно определяется по четырем уровням. Первый — реакция, когда с помощью опросников и анкет выявляется мнение обучающихся относительно программы и образовательного процесса. На втором уровне — научении — определяется степень освоения знаний и умений с помощью тестовых, кейсовых и практических заданий. Оценка на третьем уровне основывается на том, как часто и какие приобретенные знания и умения используются на практике. Это выясняется посредством опросов руководителей, клиентов, наблюдения. Четвертый уровень — результаты — заслуживает особого внимания, с нашей точки зрения. Именно на последних двух уровнях анализируется, используются ли работником приобретенные компетенции в ходе обучения, и какова эффективность собственно самой деятельности прошедшего обучение.

В этой связи интерес приобретают исследования Е. Ferguson, А. Sanders, F. O'Hehir, D. James [18], Е. Kikas, А.-L. Jõgi [21] и др. по определению эффективности корпоративных образовательных программ. В них отмечаются «ограничения в использовании инструментов оценки эффекта обучения. Особенно сложно оценить результат обучения, когда цели обучения недостаточно четко сформулированы или обучение направлено на формирование сложных умений или метакомпетенций, имеющих множество различных показателей и проявлений» [18, с. 191]. В педагогическом образовании процесс подготовки направлен именно на формирование таких сложных компетенций. Их оценка требует выделения различных критериев и показателей, имеющих довольно большую субъективную составляющую.

Ряд авторов, например, М.М. Дмитриева, С.В. Умнов, Д.А. Подольский [4], J. Lincoln, R. Casidy [24], выделяют метод самооценки (self-assessment) как один из эффективных инструментов оценки эффективности обучения, когда обучающиеся самостоятельно оценивают изменения в компетенциях после обучения. Возможность использования такого метода убедительно доказана в исследовании отечественных авторов [22].

Методология исследования

Исследование качества магистерского образования педагогов дошкольных образовательных организаций базировалось на деятельностном и компетентностном подходах. Использование данных подходов позволило провести анализ работ в области образования по исследуемой проблеме и разработать опросник, который позволял выявить рефлексивное отношение педагогов к своей профессиональной деятельности после завершения учебы в магистратуре. Были выделены наиболее сложные для эффективной реализации образовательных задач трудовые действия и определены показатели их освоения.

Теоретический анализ проводился по ведущим международным реферативным базам данных и системам цитирования Web of Science и Scopus, а также научной электронной библиотеки eLIBRARY.RU и портала психологических изданий PsyJournals.ru. Поиск проводился по ключевым словам: высшее образование / higher education, магистратура / master's degree, психолого-педагогическое образование / psychological and pedagogical education, педагог дошкольного образования / teacher of preschool education, эффективность обучения / learning effectiveness с глубиной поиска 10 лет.

Исследование проводилось с помощью опроса, состоящего из 23 вопросов различных типов (с единичным выбором, со множественным выбором, открытые), включающих элементы самооценки.

Опрос включал группы вопросов, направленных на получение общей информации о респондентах (возраст, стаж работы, базовое образование и др.), выявление мотивации к обучению в магистратуре, данных об оправдавшихся и не оправдавшихся ожиданиях, влиянии обучения в магистратуре на их профессиональную деятельность. Это позволило составить представление о поступавших в магистратуру и выявить, как сказались обучение на их профессиональной деятельности.

Для повышения эффективности разработанного инструментария (опросника) была проведена его экспертная оценка. В качестве экспертов выступили преподаватели магистерской программы (N = 5) и выпускники магистерской программы (N = 6). Задача экспертов состояла в том, чтобы оценить ясность и однозначность формулировок, их соответствие ситуации в дошкольном образовании и содержанию магистерской программы. После проведения экспертной оценки и опросник были внесены соответствующие необходимые изменения.

Опрос проводился с помощью Google-формы. Ссылка была отправлена всем студентам, окончившим магистратуру за период существования данной магистерской программы с 2013 по 2022 годы.

Выборку исследования составили выпускники магистерской программы «Психология и педагогика дошкольного детства» 44.04.02 психолого-педагогического направления, N=100. Это 50% от всех студентов, обучавшихся на программе за годы существования подготовки педагогов дошкольного образования в магистратуре Московского государственного психолого-педагогического университета (2011–2022 годы).

В опросе приняли участие педагоги с разным стажем работы в дошкольном образовании.

Молодые специалисты в возрасте до 30 лет составили 23%; «стажисты» в возрасте старше 46 лет — 24%; более половины выборки, 53%, составили специалисты в возрасте от 29 до 45 лет. Основная масса обучающихся в магистратуре — педагоги со стажем до 20 лет. В рамках этой группы явно можно выделить две волны: первые 3 года профессиональной деятельности (20%) и период от 7 до 15 лет (34%) профессиональной деятельности. Педагогов со стажем более 21 года всего 8%, неработающих — 5%.

По результатам опроса был проведен количественный и качественный анализ эмпирических данных.

Результаты исследования

Данные об опыте работы в профессии педагогов дошкольного образования позволяют нам говорить о том, что наиболее представленным периодом появления потребности и готовности обучения в магистратуре является период первых 10-ти лет профессиональной деятельности. Количество педагогов, имеющих стаж более десяти лет и получивших образование в магистратуре, постепенно снижается.

В начале профессиональной деятельности желание и готовность педагогов обучаться в магистратуре, как правило, связано с двумя факторами. Во-первых, еще актуален опыт получения образования на предыдущей ступени и есть желание продолжить обучение. Во-вторых, у молодых специалистов далеко не всегда хватает знаний и навыков для решения задач, с которыми они сталкиваются на практике. В большинстве случаев эти специалисты, называя причины обучения в магистратуре, говорят о желании повысить свою квалификацию, получить новые знания, расширить круг профессиональных контактов. У этой группы обучающихся, в подавляющем большинстве случаев, поступление в магистратуру является стремлением повысить свою профессиональную компетентность.

У педагогов со стажем более десяти лет, наряду со всеми вышеперечисленными мотивами для обучения в магистратуре, появляется потребность в карьерном росте и стремление занять руководящую должность. Потребность в повышении своей профессиональной компетентности становится более конкретной. Довольно часто педагоги говорят, что пошли обучаться в магистратуру для получения более глубоких знаний в области психологии или, например, работы с детьми с ОВЗ.

В целом, о мотивах к обучению на втором уровне высшего образования можно судить по ответам на вопрос с множественным выбором о том, чем было продиктовано решение поступить в магистратуру. Ответы распределились следующим образом (рис. 1).

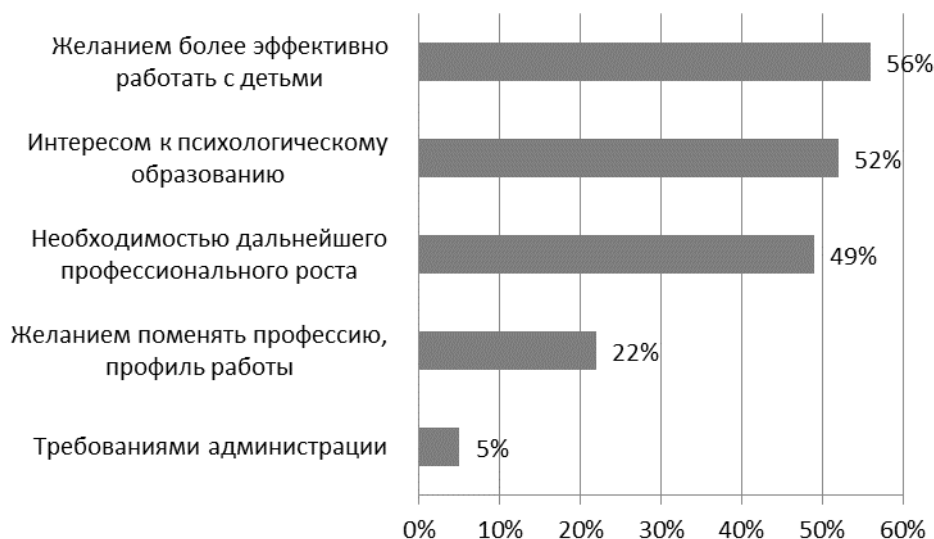


Рис. 1. Ответ на вопрос с множественным выбором «Ваше решение поступить в магистратуру было продиктовано...»

Как видно на диаграмме, в качестве основных причин поступления в магистратуру студенты выделили стремление к повышению своей профессиональной компетентности: «желание более эффективно работать с детьми» (56%), «интерес к психологическому образованию» (52%), «необходимость дальнейшего профессионального роста» (49%). С целью сменить профессию в магистратуру поступили 22% опрошенных. И только 5% обучались в магистратуре, потому что это было требование администрации. Как видно, в подавляющем большинстве случаев обучение в магистратуре было связано с личным стремлением к профессиональному росту.

В качестве факторов, порождающих сомнения поступать в магистратуру, респонденты называли разные (рис. 2).



Рис. 2. Ответ на вопрос с множественным выбором «Если у Вас были сомнения в поступлении в магистратуру, то что было причиной (можно выбрать несколько ответов)...»

В большей степени сомнения были связаны с недостатком имеющихся знаний (38%) и семейными обстоятельствами (30%). При этом семейные обстоятельства как фактор, препятствующий поступлению в магистратуру, — вполне понятен. Это связано, в первую очередь, с дополнительной загруженностью. А вот недостаток имеющихся знаний в данном случае выступает неоднозначным аргументом. С одной стороны, конечно, магистратура является продолжением высшего образования и для освоения содержания нужен набор определенных базовых знаний. Но, с

другой стороны, в магистратуру и поступают для того, чтобы получить новые знания. При этом можно говорить о том, что у 38% опрошенных уже на момент поступления было сформировано адекватное представление о магистратуре как второй ступени высшего образования, которая, безусловно, требует определенного объема знаний.

Также в качестве значимого фактора сомнений при поступлении в магистратуру выступила необходимость тратить время на обучение (18%). Несколько человек отметили мнение коллег (1%), страх перед написанием диссертации (2%), возраст (2%).

Только у 20% поступивших в магистратуру не было сомнений в принятии решения.

Интересными оказались данные о том, на чью поддержку в своем решении рассчитывали магистры при поступлении (рис. 3).

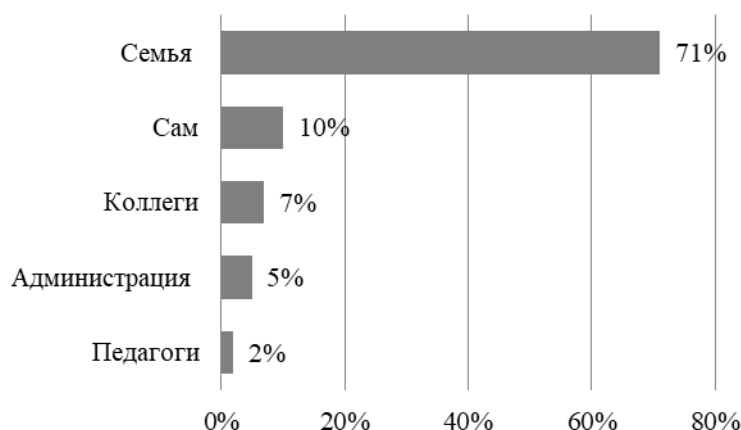


Рис. 3. Ответы на вопрос с множественным выбором
«Для поступления в магистратуру для Вас наиболее значимой была поддержка...»

В качестве наиболее значимой поддержки в решении обучаться в магистратуре подавляющее большинство (71%) отметили семью. На коллег надеялись 7% опрошенных, а на администрацию образовательного учреждения, в котором работал респондент, — 5%. Только на себя рассчитывали 10% опрошенных, и 2% респондентов поддержали преподаватели предыдущей ступени обучения. Полученные данные позволяют говорить о том, что в своем профессиональном развитии студенты в подавляющем большинстве случаев рассчитывают на свои личные ресурсы. Низкий процент заинтересованности администрации в обучении своих специалистов в магистратуре объясняется, в первую очередь, отсутствием каких-либо механизмов, которые бы давали приоритет педагогу со степенью магистра или учреждению, в котором он работает. При этом, безусловно, обучение в магистратуре требует достаточно много времени, и это создает некоторые сложности на основном месте работы студента без поддержки коллег и руководства. По сути, руководители должны быть заинтересованы в том, чтобы в учреждении работали специалисты более высокого уровня, но, по факту, они к этому не стремятся.

У поступающих на магистерскую программу педагогов были определенные ожидания от обучения. На рис. 4 представлены ответы на открытый вопрос о том, какие из них оправдались.

Подавляющее большинство магистров (83%) положительно оценили приобретение желаемого — профессиональных компетенций (полученные знания и умения), что было целью прихода многих из них в образовательную программу. В их число вошли те, у кого оправдались ожидания в получении необходимых профессиональных знаний (42%) и просто в получении новых знаний (16%), приобретении практических навыков (15%) и повышении профессиональной компетенции (10%).

Можно констатировать, что цели магистров и преподавателей программы были достигнуты: заложенное в программу содержание соответствовало ожиданиям обучающихся, и было осознанно освоено ими. Стоит отметить и не прямые эффекты обучения (индивидуальные), которые от-

мечают некоторые выпускники, — это личностные изменения и обогащение профессиональных контактов. Безусловно, внутренние изменения происходили у многих, как показывает опыт реализации магистерской программы, но для некоторых (1%) они осознаны и стали положительно значимыми. Новые контакты были для части выпускников не только определенной помощью в процессе обучения, но и переросли в прочные профессиональные отношения.



Рис. 4. Ответы на открытый вопрос «Что Вы ожидали от обучения при поступлении в магистратуру? Отметьте “+” ожидания, которые оправдались»

Если же посмотреть на картину неоправданных ожиданий от обучения в магистратуре (рис. 5), то они индивидуального характера и связаны с обучением в дистанционном формате или отсутствием собственной педагогической практики. Интересно, что среди того, что не получили отдельные магистры, — знания по психологии (6%).



Рис. 5. Ответ на открытый вопрос «Что Вы ожидали от обучения при поступлении в магистратуру? Отметьте “-” ожидания, которые не оправдались»

Большая часть вопросов была посвящена тому, как выпускники оценивают изменения в своей профессиональной деятельности после окончания магистратуры. Респондентам предлагалось оценить по 10-балльной шкале степень влияния обучения на разные стороны их профессиональной деятельности (рис. 6).

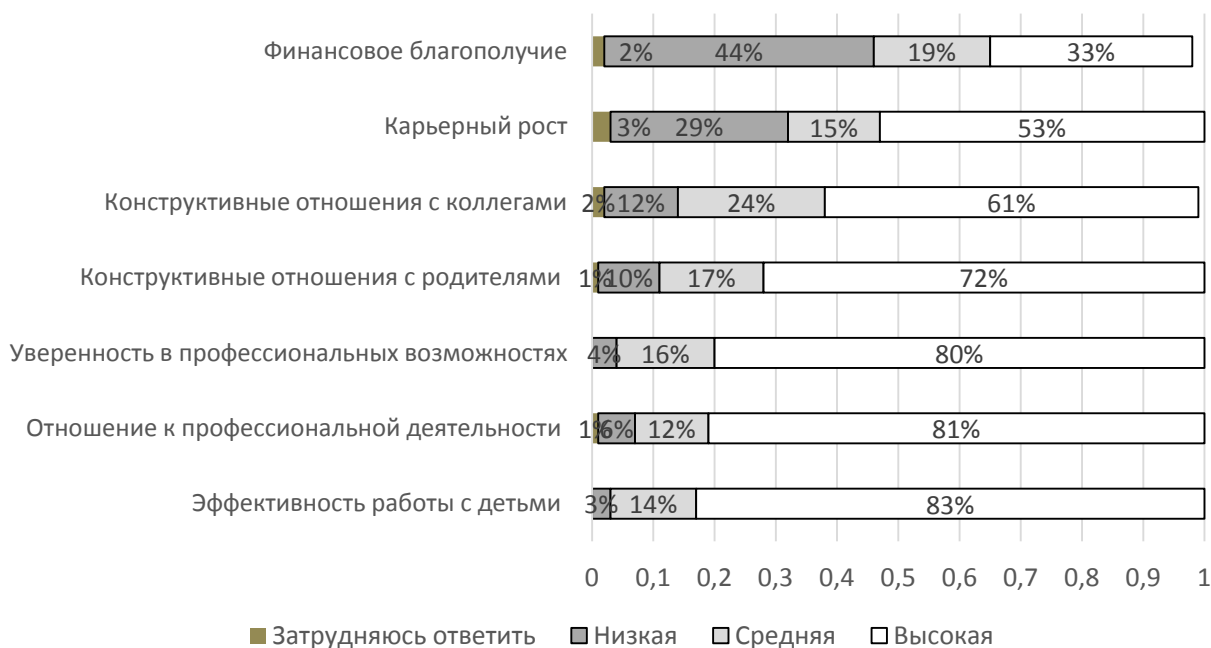


Рис. 6. Влияние обучения в магистратуре на профессиональную деятельность выпускников

По мнению выпускников, благодаря освоению магистерской программы существенно повысилась эффективность работы с детьми (83%). Это очень значимые данные, поскольку именно то, как педагог взаимодействует с дошкольниками, обуславливает высокую продуктивность образовательной работы, качество реализации образовательной программы. При этом отношения с детьми стали носить конструктивный характер, по мнению 72% опрошенных. Приобретение необходимых профессиональных компетенций положительно повлияло и на самоощущение магистров в профессии: 81% отметили положительные изменения в отношении к профессиональной деятельности и уверенность в собственных профессиональных возможностях (80%). На более высокую степень конструктивности в отношениях с родителями и коллегами как результат обучения в магистратуре указало большинство педагогов — 72% и 61%, соответственно.

Хочется считать, что это обусловлено приобретенными компетенциями и повышением уверенности в собственных силах педагогов благодаря обучению в магистратуре.

В какой-то мере результаты оценки степени влияния обучения воспитателей в магистратуре на карьерный рост (53%) и финансовое благополучие (33%) стали неожиданными. Вероятно, приобретенные профессиональные знания и умения позволяют педагогам решать сложные и нестандартные образовательные ситуации грамотно и успешно. И обоснованная уверенность в своих профессиональных возможностях, качественная образовательная работа с дошкольниками — не могут быть не замечены компетентными руководителями. Но возможности у них весьма скромные.

Чтобы выяснить, что существенно изменилось в работе магистров с дошкольниками, предлагалось выбрать один (наиболее важный) из нескольких вариантов ответа (рис. 7) на вопрос, на что повлияло обучение в магистратуре в работе с детьми в большей степени.

Наиболее важным «приобретением» магистров для работы с дошкольниками названо понимание детей — их индивидуальных (33%) и возрастных (29%) особенностей. Эти данные, безусловно, ценны для авторов магистерской программы — одна из целей обучения достигнута, но они более значимы для педагогов дошкольного образования — для построения и осуществления эффективного образовательного процесса. Реализация дошкольной образовательной программы становится для воспитателя при этом осмысленным процессом, а не просто воспроизведением методик. Фактически, у магистров сформировалась субъектная позиция в отношении собственной профессиональной деятельности.

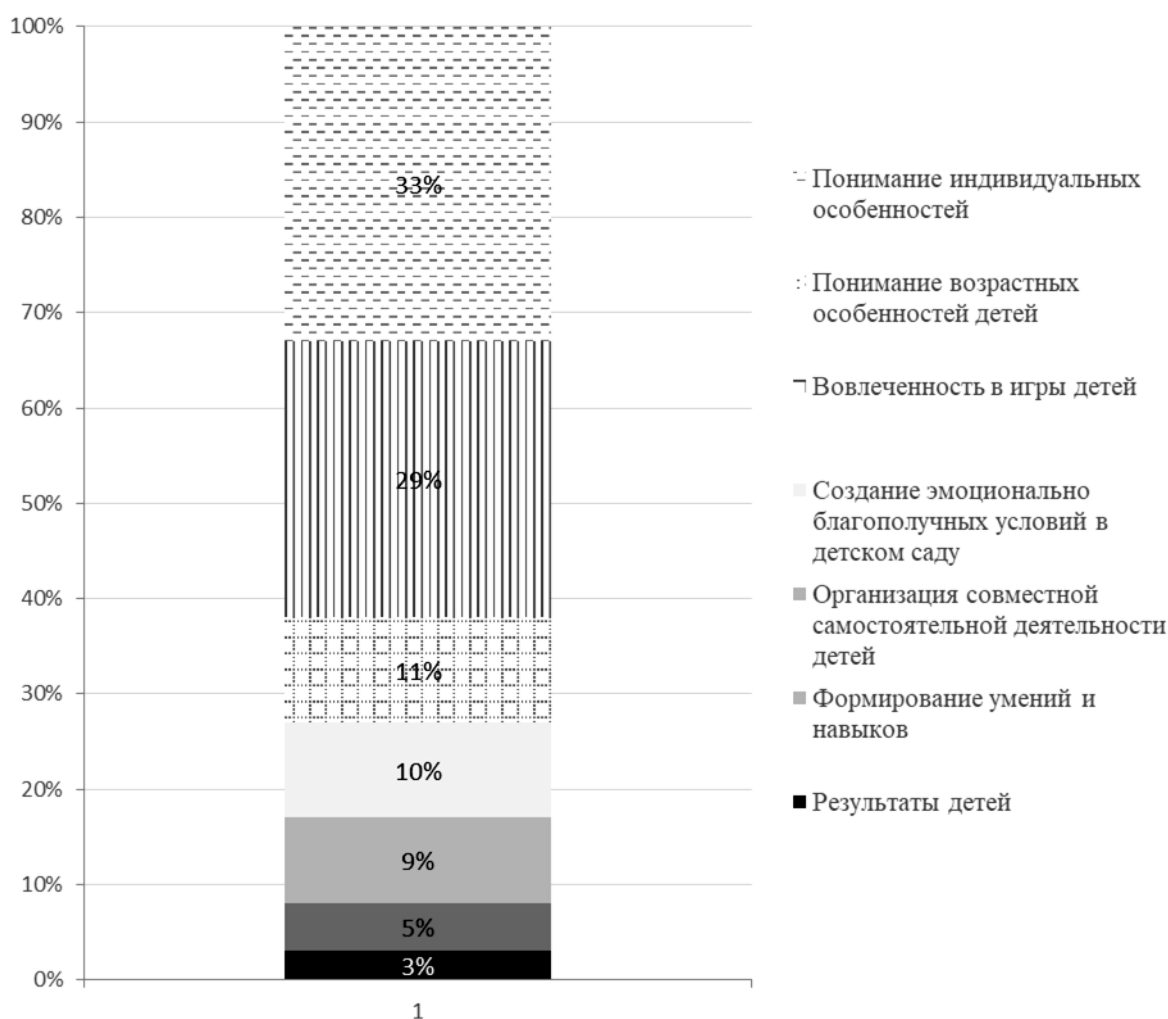


Рис. 7. Влияние магистратуры на работу с дошкольниками

Некоторые респонденты отметили как важное изменение в их деятельности вовлечение в игры детей (11%), создание эмоционально-благополучных условий (10%) и организацию самостоятельной деятельности детей (9%). Вероятно, для этих педагогов именно эти стороны взаимодействия с дошкольниками наиболее актуальны.

Стоит отметить и то, что для совсем небольшого числа выпускников важным стало формирование у детей умений и навыков (5%) и их достижения (3%).

В опрос был включен вопрос: «Необходимо ли педагогу для работы с детьми дошкольного возраста обучение в магистратуре?» Несмотря на множество публикаций об эффективности и целесообразности подготовки педагогов для дошкольного образования в магистратуре, существовала и остается существующей точка зрения, что для работы с дошкольниками достаточно воспитателя со средним специальным образованием. По результатам опроса необязательным обучение в магистратуре считают 16% респондентов. Более ценным, с их точки зрения, является практика с наставником. По их мнению, обучаться в магистратуре целесообразно только в том случае, если планируешь занимать управленческие должности.

Подавляющее же большинство опрошенных (82%) считают, что обучение в магистратуре необходимо для работы с детьми дошкольного возраста. Оно позволяет повысить профессиональную квалификацию и получить знания, в первую очередь, психологические, необходимые для реализации индивидуального подхода в работе воспитателя. Магистратура, по мнению выпускников-магистров, дает «более профессиональные, систематические и глубокие знания; в работе с

детьми необходимы углубленные и специфичные знания, которые дает именно магистратура, бакалаврское образование дает более общие представления».

Обсуждение результатов

Полученные результаты позволяют говорить о том, что обучение в магистратуре положительно повлияло на профессиональную деятельность большей части педагогов в части построения образовательной работы с дошкольниками в соответствии с ФГОС дошкольного образования. Это — реализация принципа индивидуализации и учета возрастных особенностей развития дошкольников, социализация детей через качественное построение взаимодействия ребенка и педагога, ребенка со сверстниками, обеспечение развития дошкольников через детские деятельности, в том числе через игру. Именно эти «приобретения» были одной из главных задач магистерской программы.

Большая часть опрошенных педагогов достаточно высоко оценивает обучение в психолого-педагогической магистратуре. Они приобрели важные профессиональные качества, которые помогают им на практике обеспечивать благоприятные условия для обучения и воспитания каждого ребенка, осуществлять грамотное и качественное психолого-педагогическое сопровождение развития дошкольников. Выпускники стали способны выстраивать образовательный процесс с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей, сопровождать игру и обеспечивать эмоциональное благополучие. Взаимодействие с детьми и родителями стало более конструктивным по характеру. Немаловажно, что у педагогов появилась уверенность в собственных профессиональных действиях, которая основывается на приобретенных знаниях и умениях. Это, безусловно, способствует появлению самоуважения как профессионала и уважения со стороны коллег и родителей воспитанников. У некоторых респондентов даже вновь появился интерес к педагогической работе. Фактически, это позволяет говорить о том, что в результате реализации модели подготовки педагогических кадров, созданной на основе компетентностного и деятельностного подходов, магистры стали субъектами собственной профессиональной деятельности.

Опрос выявил и некоторые проблемы, связанные с выстраиванием образовательной траектории педагогов дошкольного образования. Во-первых, нет никаких нормативных документов (регуляторов), которые бы стимулировали воспитателей повышать свой профессиональный уровень. Национальная система учительского роста (НСУР) еще не работает в образовании. В связи с этим руководители дошкольных организаций, в основном, не заинтересованы в профессиональном росте воспитателей. Система дополнительного профессионального образования (ДПО) способна устранить дефициты в профессиональных компетенциях, но при условии, что педагог (или методист и руководитель) смог их оценить и выявить (что встречается довольно редко). Для магистратуры такая ситуация имеет положительную сторону — в нее идут педагоги, заинтересованные в своем профессиональном росте, в приобретении способностей грамотно решать профессиональные проблемы. Фактически, можно говорить о том, что в дошкольном образовании не созданы условия, мотивирующие педагогов профессионально развиваться.

Во-вторых, воспитателям, как молодым, так и со стажем, не хватает психологических знаний. Об этом свидетельствуют результаты опроса, а также опыт реализации магистерской программы. Именно психологические знания (не отдельные психологические дисциплины), интегрированные с педагогикой, позволяют воспитателям понять процессы, происходящие в работе с детьми, деятельность и поведение каждого ребенка, оценить эффективность собственных педагогических усилий, организовать жизнь и деятельность детей. Данная проблема является еще одним подтверждением того, что педагога дошкольного образования необходимо готовить в рамках психолого-педагогического направления. Если говорить о конкретной магистерской программе, которую осваивали респонденты, то выявленный дефицит говорит о необходимости увеличения в содержании психологической составляющей.

Проведенное исследование впервые подтвердило верность предположения о том, что магистерский уровень образования педагогов дошкольного образования необходим для того, чтобы на более высоком уровне и более качественно реализовывать свои трудовые функции, понимать психолого-педагогическую природу происходящих в образовательном процессе изменений в развитии детей, рефлексировать и развиваться в профессиональном плане. Примененный метод опроса с использованием самооценки показал достоинства и ограничения применения в исследованиях, что созвучно работам Н. Fadie, R. Oostdam, S.E. Severiens, B.J.H. Zijlstra [15]; М.М. Дмитриевой, С.В. Умнова, Д.А. Подольского [21]; J. Lincoln, R. Casidy [24].

Выводы

В результате опроса выпускников магистратуры была получена субъективная оценка влияния обучения на качество их самостоятельной образовательной деятельности с дошкольниками. Это позволяет говорить о том, что на уровне субъективной оценки заложенные авторами профессиональные компетенции как образовательные результаты освоения магистерской программы необходимы для эффективной и качественной педагогической деятельности в дошкольном образовании.

Мнение выпускников о подготовке педагогов в магистратуре свидетельствует о важности для эффективности педагогической деятельности приобретенных в процессе обучения профессиональных компетенций, а также о том, что:

- высшее образование (включая магистратуру) для воспитателей необходимо для обеспечения качественного обучения, воспитания и развития дошкольников;
- магистратуру для педагогов дошкольного образования важно реализовывать в рамках психолого-педагогического направления с существенной психологической составляющей.

На современном этапе развития российской системы высшего образования есть основания надеяться, что лучшие опыт и разработки будут сохранены в системе высшего педагогического образования. Психолого-педагогическая магистратура останется востребованным, необходимым и важным средством профессионального роста и развития педагога дошкольного образования.

Литература

1. Алтыникова Н.В., Музаев А.А. Оценка предметных и методических компетенций учителей: апробация единых федеральных оценочных материалов [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 1. С. 31–41. doi:10.17759/pse.2019240102
2. Болотов В.А., Рубцов В.В., Фрумин И.Д., Марголис А.А., Каспржак А.Г., Сафронова М.А., Калашиков С.П. Информационно-аналитические материалы по итогам первого этапа проекта «Модернизация педагогического образования» [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 5. С. 13–28. doi:10.17759/pse.2015200503
3. Бочарова Н.А., Писарева С.А., Пучков М.Ю., Снегурова В.И., Тряпицына А.П. Концепция уровневой оценки компетенций учителя // Человек и образование. 2017. № 3 (52). С. 164–171.
4. Дмитриева М.М., Умнов С.В., Подольский Д.А. Самооценка как инструмент определения эффективности корпоративных образовательных программ [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 4. С. 189–202. doi:10.17759/psyedu.2021130412
5. Ермолаева М.В., Исаев Е.И., Лубовский Д.В. Оценка личностных образовательных результатов студентов в процессе обучения в магистратуре [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2020. № 4. С. 193–206. doi:10.17323/1814-9545-2020-4-193-206
6. Ермолаева М.В., Исаев Е.И., Лубовский Д.В. Развитие личностных качеств студентов в ходе обучения в магистратуре [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 33–43. doi:10.17759/pse.2020250203

7. Захарова Л.М., Силакова М.М. Основные подходы к подготовке магистров дошкольного образования в контексте модернизации педагогического образования // Научное мнение. 2014. № 10. С. 9–13.
8. Иванюшина В. А., Александров Д. А., Мусабиров И.Л. Структура академической мотивации: ожидания и субъективные ценности освоения университетского курса [Электронный ресурс] // Вопросы образования. 2016. № 4. С. 229–250. doi:10.17323/1814-9545-2016-4-229-250
9. Марголис А.А. Деятельностный подход в педагогическом образовании [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 3. С. 5–39. doi:10.17759/pse.2021260301
10. Марголис А.А. Модели подготовки педагогов в рамках программ прикладного бакалавриата и педагогической магистратуры [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2015. Том 20. № 5. С. 45–64. doi:10.17759/pse.2015200505
11. Марголис А.А., Сафронова М.А. Итоги комплексного проекта по модернизации педагогического образования в Российской Федерации (2014—2017 гг.) [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 1. С. 5–24. doi:10.17759/pse.2018230101
12. Марголис А.А., Сафронова М.А., Дробязько А.А., Куравский Л.С., Голованова И.А., Поминов Д.А. Электронное портфолио как средство формирования рефлексивного отношения студентов к учебе [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2021. Том 13. № 2. С. 3–16. doi:10.17759/psyedu.2021130201
13. Марголис А.А., Сорокова М.Г., Шведовская А.А. Очный, смешанный или онлайн-формат: как предпочитают учиться студенты? [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 5–20. doi:10.17759/pse.2022270501
14. Сорокова М.Г. Цифровая образовательная среда университета: кому более комфортно в ней учиться? [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2020. Том 25. № 2. С. 44–58. doi:10.17759/pse.2020250204
15. Borch I., Sandvoll R., Risør T. Discrepancies in Purposes of Student Course Evaluations: What Does It Mean to Be “Satisfied”? // Educational Assessment, Evaluation and Accountability. 2020. Vol. 32(4). P. 83–102. doi:10.1007/s11092-020-09315-x
16. Curby T., McKnight P., Alexander L., Erchov S. Sources of Variance in End-of-Course Student Evaluations // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2020. Vol. 45(1). P. 44–53. doi:10.1080/02602938.2019.1607249
17. Fadie H., Oostdam R., Severiens S.E., Zijlstra B.J.H. Assessing the Professional Identity of Primary Student Teachers: Design and Validation of the Teacher Identity Measurement Scale // Studies in Educational Evaluation. 2020. Vol. 64. P. 1–10. doi:10.1016/j.stueduc.2019.100822
18. Ferguson E., Sanders A., O’Hehir F., James D. Predictive validity of personal statements and the role of the five-factor model of personality in relation to medical training // Journal of Occupational and Organizational Psychology. 2000. Vol. 73(3). P. 321–344. doi:10.1348/096317900167056
19. Harshit T. Evaluation of training and development: an analysis of various models // Journal of Business and Management. 2012. Vol. 5(2). P. 16–22. doi:10.9790/487X-0521622
20. Jamil F.M., Hamre B.K. Teacher Reflection in the Context of an Online Professional Development Course: Applying Principles of Cognitive Science to Promote Teacher Learning // Action in Teacher Education. 2018. Vol. 40(2). P. 220–236. doi:10.1080/01626620.2018.1424051
21. Kikas E., Jõgi A.-L. Assessment of learning strategies: self-report questionnaire or learning task // European Journal of Psychology of Education. 2015. Vol. 31. P. 579–593. doi:10.1007/S10212-015-0276-3
22. Lincoln J., Casidy R. Authentic assessment in business education: its effects on student satisfaction and promoting behavior // Studies in Higher Education. 2018. Vol. 43(3). P. 401–415. doi:10.1080/03075079.2016.1165659
23. Melhuish E. et al. A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon Child Development // European Early Childhood Education and Care (ECEC). 2015. URL: https://ecesecare.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4__1_review_of_effects_of_eccec.pdf (дата обращения: 10.04.2023).

24. Murat Sozer E., Zeybekoglu Z., Kaya M. Using Mid-Semester Course Evaluation as a Feedback Tool for Improving Learning and Teaching in Higher Education // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2019. Vol. 44(7). P.1003–1016. doi:10.1080/02602938.2018.1564810
25. Siraj I., Howard S. J., Kingston D., Neilsen-Hewett C., Melhuish E.C., de Rosnay M. Comparing Regulatory and Non-Regulatory Indices of Early Childhood Education and Care (ECEC) Quality in the Australian Early Childhood Sector. *The Australian Educational Researcher*. 2019. Vol. 46. P. 365–383. doi:10.1007/S13384-019-00325-3
26. Slot P. L., Leseman P., Verhagen J., Mulder H. Associations between Structural Quality Aspects and Process Quality in Dutch Early Education and Care Settings. *Early Childhood Research Quarterly*. 2015. Vol. 33. 4th Quarter. P. 64–76. doi:10.1016/j.ecresq.2015.06.001
27. Tuononen T., Parpala A., Lindblom S. Graduates' Evaluations of Usefulness of University Education, and Early Career Success — a Longitudinal Study of the Transition to Working Life // *Assessment & Evaluation in Higher Education*. 2019. Vol. 44(4). P. 581–595. doi:10.1080/02602938.2018.1524000
28. Xiao B., Tobin J. The use of video as a tool for reflection with preservice teachers // *Journal of Early Childhood Teacher Education*. 2018. Vol. 39(4). P. 328–345. doi:10.1080/10901027.2018.1516705

References

1. Altynikova N.V., Muzaev A.A. Otsenka predmetnykh i metodicheskikh kompetentsii uchitelei: aprobatsiya edinykh federal'nykh otsenochnykh materialov [Subject and Methodological Competencies in Teachers: Testing the Unified Federal Evaluation Tools] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 1, pp. 31–41. doi:10.17759/pse.2019240102 (In Russ.).
2. Bolotov V.A., Rubtsov V.V., Frumin I.D., Margolis A.A., Kasprzhak A.G., Safronova M.A., Kalashnikov S.P. Informatsionno-analiticheskie materialy po itogam pervogo etapa proekta "Modernizatsiya pedagogicheskogo obrazovaniya" [Information Analysis Products on the First Phase Results of the Project Modernization of Pedagogical Education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 13–28. doi:10.17759/pse.2015200503 (In Russ.).
3. Bocharova N.A., Pisareva S.A., Puchkov M.Yu., Snegurova V.I., Tryapitsyna A.P. Kontseptsiya urovnevoi otsenki kompetentsii uchitelya [Concept of teacher's competences level evaluation]. *Chelovek i obrazovanie = Man and Education*, 2017, no. 3 (52), pp. 164–171. (In Russ.).
4. Dmitrieva M.M., Umnov S.V., Podolsky D.A. Samoootsenka kak instrument opredeleniya effektivnosti korporativnykh obrazovatel'nykh program [Self-assessment of Competencies as a Tool for Assessing the Effectiveness of Corporate Educational Programs] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 4, pp. 189–202. doi:10.17759/psyedu.2021130412 (In Russ.).
5. Ermolaeva M.V., Isaev E.I., Lubovskiy D.V. Otsenka lichnostnykh obrazovatel'nykh rezul'tatov studentov v protsesse obucheniya v magistrature [Assessing personality-related learning outcomes in master programs] [Elektronnyi resurs]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. Moscow, 2020, no. 4, pp. 193–206. doi:10.17323/1814-9545-2020-4-193-206 (In Russ.).
6. Ermolaeva M.V., Isaev E.I., Lubovskii D.V. Razvitie lichnostnykh kachestv studentov v khode obucheniya v magistrature [Personality Trait Development in Psychology Students During the Graduate Year] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 33–43. doi:10.17759/pse.2020250203 (In Russ.).
7. Zakharova L.M., Silakova M.M. Osnovnye podkhody k podgotovke magistrov doshkol'nogo obrazovaniya v kontekste modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya [Basic approaches to training of masters in pre-school education in the context of modernisation of pedagogical education]. *Nauchnoe mnenie = The Scientific Opinion*, 2014, no. 10, pp. 9–13. (In Russ.).
8. Ivanyushina V. A., Aleksandrov D. A., Musabirov I.L. Struktura akademicheskoi motivatsii: ozhidaniya i sub"ektivnye tsennosti osvoeniya universitetskogo kursa [The Structure of Students' Motivation: Expectan-

- cies and Values in Taking Data Science Course] [Elektronnyi resurs]. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. Moscow, 2016, no. 4, pp. 229–250. doi:10.17323/1814-9545-2016-4-229-250 (In Russ.).
9. Margolis A.A. Deyatel'nostnyi podkhod v pedagogicheskom obrazovanii [Activity Approach in Teacher Education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 3, pp. 5–39. doi:10.17759/pse.2021260301 (In Russ.).
 10. Margolis A.A. Modeli podgotovki pedagogov v ramkakh programm prikladnogo bakalavriata i pedagogicheskoi magistratury [Teacher Training Models in Applied Bachelor and Pedagogical Master Programs] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2015. Vol. 20, no. 5, pp. 45–64. doi:10.17759/pse.2015200505 (In Russ.).
 11. Margolis A.A., Safronova M.A. Itogi kompleksnogo proekta po modernizatsii pedagogicheskogo obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii (2014—2017 gg.) [The Project of Modernisation of Teacher Education in the Russian Federation: Outcomes 2014—2017] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2018. Vol. 23, no. 1, pp. 5–24. doi:10.17759/pse.2018230101 (In Russ.).
 12. Margolis A.A., Safronova M.A., Drobyazko A.A., Kuravsky L.S., Golovanova I.A., Pominov D.A. Elektronnoe portfolio kak sredstvo formirovaniya reflektivnogo otnosheniya studentov k uchebe [Electronic Portfolio as a Mean of Reflection Formation for Students Learning] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya = Psychological-Educational Studies*, 2021. Vol. 13, no. 2, pp. 3–16. doi:10.17759/psyedu.2021130201 (In Russ.).
 13. Margolis A.A., Sorokova M.G., Shvedovskaya A.A. Ochniy, smeshannyi ili onlain-format: kak predpochitayut učit'sya studenty? [Face-to-face, Blended or Online: How Do Students Prefer to Study?] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 5–20. doi:10.17759/pse.2022270501 (In Russ.).
 14. Sorokova M.G. Tsifrovaya obrazovatel'naya sreda universiteta: komu bolee komfortno v nei učit'sya? [Digital Educational Environment in University: Who is More Comfortable Studying in It?] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 44–58. doi:10.17759/pse.2020250204 (In Russ.).
 15. Borch I., Sandvoll R., Risør T. Discrepancies in Purposes of Student Course Evaluations: What Does It Mean to Be "Satisfied"? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 2020. Vol. 32, no. 4, pp. 83–102. doi:10.1007/s11092-020-09315-x
 16. Curby T., McKnight P., Alexander L., Erchov S. Sources of Variance in End-of-Course Student Evaluations. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2020. Vol. 45, no. 1, pp. 44–53. doi:10.1080/02602938.2019.1607249
 17. Fadie H., Oostdam R., Severiens S.E., Zijlstra B.J.H. Assessing the Professional Identity of Primary Student Teachers: Design and Validation of the Teacher Identity Measurement Scale. *Studies in Educational Evaluation*, 2020. Vol. 64, pp. 1–10. doi:10.1016/j.stueduc.2019.100822
 18. Ferguson E., Sanders A., O'Hehir F., James D. Predictive validity of personal statements and the role of the five-factor model of personality in relation to medical training. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 2000. Vol. 73, no. 3, pp. 321–344. doi:10.1348/096317900167056
 19. Harshit T. Evaluation of training and development: an analysis of various models. *Journal of Business and Management*, 2012. Vol. 5, no. 2, pp. 16–22. doi:10.9790/487X-0521622
 20. Jamil F.M., Hamre B.K. Teacher Reflection in the Context of an Online Professional Development Course: Applying Principles of Cognitive Science to Promote Teacher Learning. *Action in Teacher Education*, 2018. Vol. 40, no. 2, pp. 220–236. doi:10.1080/01626620.2018.1424051
 21. Kikas E., Jõgi A.-L. Assessment of learning strategies: self-report questionnaire or learning task. *European Journal of Psychology of Education*, 2015. Vol. 31, pp. 579–593. doi:10.1007/S10212-015-0276-3
 22. Lincoln J., Casidy R. Authentic assessment in business education: its effects on student satisfaction and promoting behavior. *Studies in Higher Education*, 2018. Vol. 43, no. 3, pp. 401–415. doi:10.1080/03075079.2016.1165659

23. Melhuish E. et al. A Review of Research on the Effects of Early Childhood Education and Care (ECEC) upon Child Development. *European Early Childhood Education and Care (ECEC)*, 2015. URL: https://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/CARE_WP4_D4__1_review_of_effects_of_ecec.pdf (Accessed 10.04.2023).
24. Murat Sozer E., Zeybekoglu Z., Kaya M. Using Mid-Semester Course Evaluation as a Feedback Tool for Improving Learning and Teaching in Higher Education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2019. Vol. 44, no. 7, pp.1003–1016. doi:10.1080/02602938.2018.1564810
25. Siraj I., Howard S. J., Kingston D., Neilsen-Hewett C., Melhuish E.C., de Rosnay M. Comparing Regulatory and Non-Regulatory Indices of Early Childhood Education and Care (ECEC) Quality in the Australian Early Childhood Sector. *The Australian Educational Researcher*, 2019. Vol. 46, pp. 365–383. doi:10.1007/S13384-019-00325-3
26. Slot P. L., Leseman P., Verhagen J., Mulder H. Associations between Structural Quality Aspects and Process Quality in Dutch Early Education and Care Settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 2015. Vol. 33. 4th Quarter, pp. 64–76. doi:10.1016/j.ecresq.2015.06.001
27. Tuononen T., Parpala A., Lindblom S. Graduates' Evaluations of Usefulness of University Education, and Early Career Success — a Longitudinal Study of the Transition to Working Life. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 2019. Vol. 44, no. 4, pp. 581–595. doi:10.1080/02602938.2018.1524000
28. Xiao B., Tobin J. The use of video as a tool for reflection with preservice teachers. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 2018. Vol. 39, no. 4, pp. 328–345. doi:10.1080/10901027.2018.1516705

Информация об авторах

Бурлакова Ирина Антольевна

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

Клопотова Екатерина Евгеньевна

кандидат психологических наук, доцент, кафедра дошкольной педагогики и психологии, факультет «Психология образования», старший научный сотрудник, Центр междисциплинарных исследований современного детства, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: klopotova@yandex.ru

Information about the authors

Irina A. Burlakova

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

Ekaterina E. Klopotova

PhD in Psychology, Assistant Professor, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Psychology of Education, Senior Researcher, Center for Interdisciplinary Research on Contemporary Childhood, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: klopotovae@mgppu.ru

Получена 18.04.2023

Received 18.04.2023

Принята в печать 02.07.2023

Accepted 02.07.2023

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Компетентностный подход в процедуре оценки (самооценки) компетенций специалистов, готовых к оказанию экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений

Ульянина О.А.

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

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

Хайрова З.Р.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5367-2156>, e-mail: hajrovazr@mgppu.ru

Федонкина А.А.

Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского Министерства здравоохранения Российской Федерации (ФГБУ «НМИЦ ПН имени В.П. Сербского»); Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-5272>, e-mail: afedonkina@gmail.com

Банников Г.С.

Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского Министерства здравоохранения Российской Федерации (ФГБУ «НМИЦ ПН имени В.П. Сербского»); Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4929-2908>, e-mail: bannikov68@mail.ru

Файзуллина К.А.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2985-9332>, e-mail: fajzullinaka@mgppu.ru

В статье рассматривается компетентностный подход в процедуре оценки (самооценки) специалистов, имеющих компетенции по оказанию экстренной и кризисной психологической помощи, в целях формирования Федерального реестра педагогов-психологов, имеющих компетенции по оказанию экстренной и кризисной психологической помощи участни-

кам образовательных отношений. Система оценки предложена специалистами Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». Компетентностный подход позволяет комплексно решать профессиональные и личностные задачи, связанные с умением добывать и адекватно использовать знания, применяя их в реальных ситуациях оказания психологической помощи. Авторами предложена система компетенций педагога-психолога, способного к оказанию экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений, включающая в себя группы общепрофессиональных компетенций, описание их составных частей.

Ключевые слова: компетентностный подход, экстренная психологическая помощь, кризисная помощь, образовательные отношения, психологическая служба в системе образования, ассесмент, система оценки специалистов.

Финансирование: Исследование выполнено при финансовой поддержке Министерства просвещения Российской Федерации, государственное задание № 073-00038-23-04 от 26 апреля 2023 года: «Научно-методическая разработка комплексной программы психолого-педагогического сопровождения и реабилитации детей».

Для цитаты: Ульянина О.А., Хайрова З.Р., Федонкина А.А., Банников Г.С., Файзуллина К.А. Компетентностный подход в процедуре оценки (самооценки) компетенций специалистов, готовых к оказанию экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 2. С. 26–34. DOI:10.17759/bppe.2023200202

Application of the Competence Approach in the Procedure of Assessment (Self-Assessment) of the Competencies of Specialists Ready to Provide Emergency and Crisis Psychological Assistance to Participants of Educational Relations

Olga A. Ulyanina

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

Zulfiya R. Khayrova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5367-2156>, e-mail: hajrovazr@mgppu.ru

Anastasiya A. Fedonkina

V.P. Serbsky National Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology of the Ministry of Health of the Russian Federation; Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-5272>, e-mail: afedonkina@gmail.com

Gennady S. Bannikov

V.P. Serbsky National Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology of the Ministry of Health of the Russian Federation; Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4929-2908>, e-mail: bannikov68@mail.ru

Kseniya A. Faizullina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2985-9332>, e-mail: fajzullinaka@mgppu.ru

The article considers the competence approach in the procedure of assessment (self-assessment) of specialists who have competence to provide emergency and crisis psychological assistance in order to form the Federal Register of teachers-psychologists who have competence to provide emergency and crisis psychological assistance to participants in educational relations. The assessment system was proposed by specialists of the Federal Coordination Center for Providing Psychological Services in the Education System of the Russian Federation of the Moscow State University of Psychology & Education. The competence-based approach makes it possible to responsibly solve professional and personal tasks related to the ability to extract and adequately use knowledge, applying them in real situations of psychological assistance. The authors propose a system of competencies of a teacher-psychologist capable of providing emergency and crisis psychological assistance to participants in educational relations, including groups of general professional competencies, a description of their components.

Keywords: competence approach, emergency psychological assistance, crisis assistance, educational relations, psychological service in the education system, assessment, specialist assessment system.

Funding: The research was carried out with the financial support of the Ministry of Education of the Russian Federation, state assignment No. 073-00038-23-04 dated April 26, 2023: “Scientific and methodological development of a comprehensive program of psychological and pedagogical support and rehabilitation of children”

For citation: Ulyanina O.A., Khayrova Z.R., Fedonkina A.A., Bannikov G.S., Faizullina K.A. Application of the Competence Approach in the Procedure of Assessment (Self-Assessment) of the Competencies of Specialists Ready to Provide Emergency and Crisis Psychological Assistance to Participants of Educational Relations. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 2, pp. 26–34. DOI:10.17759/bppe.2023200202 (In Russ.).

Введение

Наступление экстремальной ситуации может быть связано с переживанием участниками образовательных отношений угрозы жизни и здоровью, нарушения привычного уклада жизни, чувств тревоги, страха, растерянности и др. Одной из мер по минимизации, вторичной и третичной профилактики негативных психических последствий у субъектов образовательной среды является реализация мероприятий по оказанию экстренной и кризисной психологической помощи [7; 8]. Профес-

сиональная деятельность педагога-психолога, включающая оказание такой помощи участникам образовательных отношений, требует от специалиста уникальной комбинации личностных и профессиональных качеств, комплекс которых заключен в его компетенциях.

В современных отечественных трудах понятие «компетенция» предполагает определенный конечный результат образования, отражающий совокупность знаний, которые специалист может применить в своей практической работе [6]. Компетенции — это интегральные качества, включающие знания, профессиональные навыки и индивидуально-типологические или организационно-культурные характеристики, необходимые для эффективной работы [1; 2; 3]. Однако, это не только набор знаний, умений, навыков, но и эффективное применение комплекса возможностей личности в решении профессиональных задач [4]. Компетентность является индивидуальной характеристикой степени соответствия требованиям профессии, психологическому состоянию, позволяющему действовать самостоятельно и ответственно, способность и умение выполнять определенные трудовые функции [5].

В связи с этим коллективом авторов — сотрудников Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» была предложена для обсуждения в профессиональном сообществе экспертов процедура оценки (самооценки) специалистов, имеющих компетенции по оказанию экстренной и кризисной психологической помощи, в целях формирования Федерального реестра педагогов-психологов, оказывающих экстренную и кризисную психологическую помощь участникам образовательных отношений.

Компетенции педагога-психолога, готового к оказанию экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений

Перечень компетенций педагога-психолога, который может оказывать экстренную и кризисную психологическую помощь участникам образовательных отношений, составляют следующие основные группы общепрофессиональных компетенций:

- оказание экстренной и кризисной психологической помощи;
- психологическая оценка, диагностика и экспертиза;
- психологическое вмешательство (развитие, коррекция, реабилитация);
- психологическое консультирование;
- психологическая профилактика;
- супервизия;
- администрирование (организация и управление);
- информационно-коммуникационные технологии для профессиональной деятельности;
- преподавание (обучение);
- специально-педагогические.

Остановимся подробнее на содержательных аспектах групп общепрофессиональных компетенций. При оказании экстренной и кризисной психологической помощи специалист должен владеть методами и технологиями оказания экстренной психологической помощи различным категориям и группам пострадавших в кризисной ситуации. Важно, чтобы специалист умел оказывать кризисную помощь в индивидуальной и групповой формах в зависимости от потребностей пострадавших и возможностей ситуации. Значимым аспектом является необходимость учета возрастных и индивидуальных особенностей пострадавших. В условиях кризисной ситуации важным умением является ведение эффективных переговоров и процесса медиации между конфликтующими сторонами.

Группа общепрофессиональных компетенций в форме психологической оценки, диагностики и экспертизы включает в себя навыки оценки психологических свойств и состояний личности, характера поведения личности и социальных групп с позиции социокультурной нормы, социальной

психологии, этнопсихологии и умения документировать свои наблюдения в соответствии с научным стандартом. Специалисту необходимо осуществлять комплексную индивидуальную и групповую диагностику, проводить анализ документации на основе научно обоснованных методов в рамках кризисной ситуации. В этих условиях важно уметь проводить оперативную оценку психологического состояния пострадавших, а также анализировать, оценивать и прогнозировать психологические последствия кризисной ситуации, оценивать суицидальные риски на основе личностных особенностей пострадавших, выявлять группы риска. В дальнейшем на основе проведенной оценки и диагностики специалист планирует кризисные интервенции с учетом текущей кризисной ситуации. В свою очередь, решение научных, прикладных и экспертных задач должно происходить с использованием научно обоснованных подходов и валидных способов количественной и качественной диагностики и оценки. Еще одним важным аспектом является способность анализировать конфликтные ситуации, а также применять основные методы, способы и средства получения информации о конфликтах и мирных способах взаимодействия, готовить экспертные заключения о конфликтогенном потенциале ситуации и субъектов взаимодействия.

Способность проводить *психологическое вмешательство* определяется умением использовать индивидуальные и групповые формы экстренной психологической помощи для оказания поддержки в кризисной ситуации, осуществлять комплекс мер по реабилитации, профилактике ее негативных последствий. Специалисту важно демонстрировать способность разрабатывать и реализовывать научно обоснованные программы профилактического, коррекционного или реабилитационного вмешательства для оказания психологической помощи в кризисной ситуации. При возникновении межличностных, социально-трудовых и социально-учебных конфликтов необходимо уметь реализовывать технологии их разрешения и конструирования социально-партнерских отношений.

Группа компетенций *психологического консультирования* предполагает сформированность навыков разработки и реализации комплексных программ предоставления психологических услуг в области кризисной и экстремальной психологии, осуществления психологического консультирования в кризисной ситуации всех участников образовательных отношений с применением научно обоснованных методов и подходов. Специалисту необходимо уметь учитывать возрастные и индивидуальные особенности пострадавших при оказании психологической поддержки и сопровождения в кризисных ситуациях. Помимо работы на месте специалист должен уметь оказывать пролонгированную психологическую помощь пострадавшим в кризисной ситуации, в том числе в дистанционном формате.

Необходимым условием *психологической профилактики* является умение специалиста формировать рекомендации по посткризисному психолого-педагогическому сопровождению несовершеннолетних в кризисных ситуациях, учитывая возрастные и индивидуальные психологические особенности. Осуществление профилактики, организация психопрофилактической деятельности среди участников образовательных отношений, предупреждение кризисных ситуаций в образовательной организации проводятся с целью формирования психологической устойчивости к кризисным ситуациям. Для повышения психологической грамотности специалисту необходимо иметь навыки организации просветительской деятельности среди участников образовательных отношений. Важным условием укрепления системы безопасности и использования конструктивных способов взаимодействия является умение разрабатывать программы, реализация которых позволит снизить уровень конфликтогенности в социальных сообществах.

Супервизия как метод повышения квалификации необходим для эффективной работы специалиста, поддержания уровня его профессиональной компетенции. Помимо готовности работать под супервизией специалисту необходимо также осуществлять функции супервизора в отношении педагогов-психологов, которые испытывают потребность в профессиональном анализе целесообразности и качества применяемых ими практических методов и подходов в консультировании пострадавших участников образовательных отношений в кризисной ситуации.

Наличие компетенций, связанных с *администрированием (организацией и управлением)*, позволяет специалисту выполнять свои профессиональные функции в организациях разного типа, осознанно соблюдая организационные политики и процедуры, выполнять организационную и техническую работу при оказании кризисной помощи. При решении задач профессиональной деятельности важно уметь планировать и организовывать служебную деятельность исполнителей, а также осуществлять контроль, координацию и учет ее результатов.

Компетенции, охватывающие владение *информационно-коммуникационными технологиями* для решения задач профессиональной деятельности, определяют способность специалиста понимать принципы работы современных информационных технологий. Их использование позволяет эффективно распределять и использовать временные и коммуникационно-технические ресурсы в условиях кризисной ситуации.

Обмен профессиональным опытом предполагает осуществление специалистом *преподавательской деятельности*, в соответствии с которой он должен иметь навыки специальной (кризисной) психологической подготовки лиц, изначально не имеющих подобной профессиональной специализации, но задействованных в оказании кризисной помощи. Также специалисту необходимо уметь разрабатывать и реализовывать программы обучения основам оказания кризисной психологической помощи на основе новейших научных разработок в области образования и психологической науки.

Специально-педагогические компетенции предполагают умение специалиста взаимодействовать с различными категориями несовершеннолетних, в том числе находящихся в сложных социально-педагогических ситуациях. Наличие развитых компетенций данной группы также позволяет эффективно взаимодействовать с участниками образовательных отношений с ограниченными возможностями здоровья.

Заключение

Таким образом, применение компетентностного подхода для оценки специалистов, оказывающих экстренную и кризисную психологическую помощь участникам образовательных отношений, позволяет разрешать возникающие профессиональные сложности, связанные с умением добывать и адекватно использовать знания, применяя их в реальных ситуациях оказания психологической помощи. Представленные группы компетенций специалистов, оказывающих экстренную и кризисную психологическую помощь, предполагают овладение широким кругом знаний, умений и навыков различного порядка для эффективной и качественной работы в экстремальных ситуациях. В качестве перспектив дальнейшей работы предполагается дополнение и уточнение инструментария профессиональной оценки педагогов-психологов с использованием различных методов.

Литература

1. Базаров Т.Ю. Технология центров оценки персонала: процессы и результаты: Практическое пособие. М.: КНОРУС, 2011. 304 с.
2. Базаров Т.Ю., Ерофеев А.К., Шмелев А.Г. Коллективное определение понятия «компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2014. № 1. С. 87–102.
3. Ерофеев А.К., Базаров Т.Ю. Авторские технологии разработки моделей компетенций // Организационная психология. 2014. Том 4. № 4. С. 74–92.
4. Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога: пособие для учителя. СПб: Просвещение, 2004. 59 с.
5. Маркова А.К. Акмеологическое содержание профессионального становления психолога в сфере образования // Акмеология. 2003. № 3 (7). С. 47–50.

6. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 № 2765-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173677/ (дата обращения: 01.12.2022).
7. Ульянина О.А., Хайрова З.Р., Никуфорова Е.А., Семенова К.Г., Рыжова И.Д. Психологическая безопасность в образовательной организации. Опыт зарубежных исследователей [Электронный ресурс] // Казанский педагогический журнал. 2022. № 5. С. 254–262. doi:10.51379/KPJ.2022.156.6.032
8. Ульянина О.А., Гаязова Л.А., Ермолаева А.В., Файзуллина К.А. Экстренная психологическая помощь в системе образования: современное состояние [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 4. С. 88–99. doi:10.17759/pse.2022270409

References

1. Bazarov T.Yu. Tekhnologiya tsentrov otsenki personala: protsessy i rezul'taty: Prakticheskoe posobie. Moscow: KNORUS, 2011. 304 p. (In Russ.).
2. Bazarov T.Yu., Erofeev A.K., Shmelev A.G. Kollektivnoe opredelenie ponyatiya «kompetentsii»: popytka izvlecheniya smyslovykh tendentsii iz razmytogo ekspertnogo znaniya [Collective definition of the notion “competence”: An attempt to acquire semantic regularities from fuzzy expert knowledge]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2014, no. 1, pp. 87–102. (In Russ.).
3. Erofeev A.K., Bazarov T.Yu. Avtorskie tekhnologii razrabotki modelei kompetentsii [Original competences modeling technologies]. *Organizatsionnaya psikhologiya = Organizational Psychology*, 2014. Vol. 4, no. 4, pp. 74–92. (In Russ.).
4. Vvedensky V.N. Professional'naya kompetentnost' pedagoga: posobie dlya uchitelya. Saint Petersburg: Prosveshchenie, 2004. 59 p. (In Russ.).
5. Markova A.K. Akmeologicheskoe sodержanie professional'nogo stanovleniya psikhologa v sfere obrazovaniya [Acmeological substance of professional formation of psychologist in the sphere of education]. *Akmeologiya = Acmeology*, 2003, no. 3 (7), pp. 47–50. (In Russ.).
6. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 29.12.2014 No. 2765-r “O Kontseptsii Federal'noi tselevoi programmy razvitiya obrazovaniya na 2016–2020 gody” [Elektronnyi resurs]. *Konsul'tantPlyus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173677/ (Accessed 01.12.2022). (In Russ.).
7. Ulyanina O.A., Khayrova Z.R., Nikiforova E.A., Semenova K.G., Ryzhova I.D. Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovatel'noi organizatsii. Opyt zarubezhnykh issledovatelei [Psychological safety in an educational organization. The experience of foreign researchers] [Elektronnyi resurs]. *Kazanskii pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, 2022, no. 5, pp. 254–262. doi:10.51379/KPJ.2022.156.6.032 (In Russ.).
8. Ulyanina O.A., Gayazova L.A., Ermolaeva A.V., Faizullina K.A. Ekstrennaya psikhologicheskaya pomoshch' v sisteme obrazovaniya: sovremennoe sostoyanie [The Current State of Emergency Psychological Assistance in the Education System] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 4, pp. 88–99. doi:10.17759/pse.2022270409

Информация об авторах

Ульянина Ольга Александровна

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

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

Хайрова Зульфия Рафиковна

кандидат психологических наук, начальник, отдел цифровой трансформации психологической службы в

системе образования, *Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5367-2156>, e-mail: hajrovazr@mgppu.ru

Федонкина Анастасия Александровна

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, лаборатория психологии детского и подросткового возраста, *Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского Министерства здравоохранения Российской Федерации (ФГБУ «НМИЦ ПН имени В.П. Сербского»); старший научный сотрудник, отдел научно-методического обеспечения, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-5272>, e-mail: afedonkina@gmail.com

Банников Геннадий Сергеевич

кандидат медицинских наук, старший научный сотрудник, отделение суицидологии, *Московский НИИ психиатрии (филиал), Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского Министерства здравоохранения Российской Федерации (ФГБУ «НМИЦ ПН имени В.П. Сербского»); старший научный сотрудник, отдел научно-методического обеспечения, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4929-2908>, e-mail: bannikov68@mail.ru

Файзуллина Ксения Александровна

начальник, отдел научно-методического обеспечения, *Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2985-9332>, e-mail: fajzullinaka@mgppu.ru
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukov@mgppu.ru

Information about the authors

Olga A. Ulyanina

Doctor of Psychology, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, Head, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9300-4825>, e-mail: ulyaninaoa@mgppu.ru

Zulfiya R. Khayrova

PhD in Psychology, Head, Department of Digital Transformation of the Psychological Service in the Education System, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5367-2156>, e-mail: hajrovazr@mgppu.ru

Anastasiya A. Fedonkina

PhD in Psychology, Senior Research, Laboratory of Child and Adolescent Psychology, V.P. Serbsky National Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology of the Ministry of Health of the Russian Federation; Senior Researcher, Federal Coordinating Center for the Provision of Psychological Services in the Education System, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-5272>, email: afedonkina@gmail.com

Gennady S. Bannikov

Ph.D. in Medicine, Senior Researcher, Department of Suicidology, Moscow Research Institute of Psychiatry (Branch), V.P. Serbsky National Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology of the Ministry of Health of the Russian Federation; Senior Researcher, Department of Scientific and Methodological Support, Federal Coordination Center for the Provision of Psychological Services in the Education System of the Russian Federation, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4929-2908>, e-mail: bannikov68@mail.ru

Kseniya A. Faizullina

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2985-9332>, e-mail: fajzullinaka@mgppu.ru

Получена 03.03.2023

Received 03.03.2023

Принята в печать 31.05.2023

Accepted 31.05.2023

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Содержательные аспекты процедуры оценки (самооценки) компетенций специалистов, готовых к оказанию экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений

Ульянина О.А.

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

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

Поляков А.С.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3643-9851>, e-mail: polyakovas@mgppu.ru

Файзуллина К.А.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2985-9332>, e-mail: fajzullinaka@mgppu.ru

Борисенко Е.В.

Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского Министерства здравоохранения Российской Федерации (ФГБУ «НМИЦ ПН имени В.П. Сербского»); Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8864-1085>, e-mail: nutskova@serbsky.ru

Никифорова Е.А.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: nikiforovaea@mgppu.ru

Вихристюк О.В.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukov@mgppu.ru

В статье описана процедура оценки (самооценки) специалистов психологической службы в системе образования (далее — оценка), предложенная Федеральным координационным центром по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Фе-

дерации ФГБОУ ВО МГППУ. По результатам реализации оценки планируется сформировать Федеральный реестр педагогов-психологов, имеющих компетенции по оказанию экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений (далее — Федеральный реестр). Проведение процедуры оценки предполагается с соблюдением принципов этапности и компетентностного подхода и включает в себя психодиагностическое обследование личности кандидата, определение уровня его профессиональных знаний, их эффективное применение в смоделированных условиях в рамках ситуационного анализа, проведение мультимодального интервью для получения от кандидата более широких сведений, касающихся его личной самопрезентации, дальнейших профессиональных перспектив, самооценки результатов предыдущих этапов. По итогам прохождения процедуры оценки экспертная комиссия на основании системы критериев принимает решение о включении кандидата в Федеральный реестр.

Ключевые слова: компетентностный подход, система оценки специалистов, качественный ассесмент, экстренная и кризисная психологическая помощь, педагог-психолог, психологическая служба в системе образования.

Для цитаты: Ульянина О.А., Поляков А.С., Файзуллина К.А., Борисенко Е.В., Никифорова Е.А., Вихристюк О.В. Содержательные аспекты процедуры оценки (самооценки) компетенций специалистов, готовых к оказанию экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 2. С. 35–46. DOI:10.17759/bppe.2023200203

Substantive Aspects of the Assessment (Self-Assessment) of the Competencies of Specialists Who Are Ready to Provide Emergency and Crisis Psychological Assistance to Participants of Educational Relations

Olga A. Ulyanina

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

Alexandr S. Polyakov

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3643-9851>, e-mail: polyakovas@mgppu.ru

Kseniya A. Faizullina

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2985-9332>, e-mail: fajzullinaka@mgppu.ru

Elena V. Borisenko

V.P. Serbsky National Medical Research Centre for Psychiatry and Narcology of the Ministry of Health of the Russian Federation; Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8864-1085>, e-mail: nutskova@serbsky.ru

Ekaterina A. Nikiforova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: nikiforovaea@mgppu.ru

Olesya V. Vikhristyuk

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukov@mgppu.ru

The article describes the procedure of assessment (self-assessment) of psychological service specialists in the education system (hereinafter referred to as the Assessment) proposed by the Federal Coordination Center for Psychological Service in the Education System of the Russian Federation of the Moscow State University of Psychology & Education. Based on the results of the Assessment, it is planned to form a Federal Register of teachers-psychologists who have the competence to provide emergency and crisis psychological assistance to participants in educational relations (hereinafter — the Federal Register). The assessment procedure is supposed to comply with the principles of phasing and competence approach and includes a psychodiagnostic examination of the candidate's personality, determining the level of his professional knowledge, their effective application in simulated conditions within the framework of situational analysis, conducting a multimodal interview to obtain broader information from the candidate regarding his personal self-presentation, further professional prospects, self-assessment of the results of previous stages. Based on the results of the assessment procedure, the expert commission, based on a system of criteria, decides on the inclusion of a candidate in the Federal Register.

Keywords: *competence approach, the system of assessment of specialists, qualitative assessment, emergency and crisis psychological assistance, teacher-psychologist, psychological service in the education system.*

For citation: Ulyanina O.A., Polyakov A.S., Faizullina K.A., Borisenko E.V., Nikiforova E.A., Vikhristyuk O.V. Substantive Aspects of the Assessment (Self-Assessment) of the Competencies of Specialists Who Are Ready to Provide Emergency and Crisis Psychological Assistance to Participants of Educational Relations. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 2, pp. 35–46. DOI:10.17759/bppe.2023200203 (In Russ.).

Введение

Педагог-психолог (психолог в сфере образования) в процессе осуществления профессиональной деятельности по сопровождению образовательного процесса может столкнуться с необходимостью оказания экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений [15]. Данное направление работы предполагает наличие у специалиста не только высоких профессиональных, но и определенных личностных качеств. Синтез рабочих навыков и индивидуально-психологических особенностей педагога-психолога достаточно полно может быть рассмотрен в рамках компетентного подхода.

В современных отечественных научных работах понятие «компетенция» предполагает некий конечный результат образования, отражающий значение «способен и знаю, как действовать» в отличие от «знаю, что» [14]. По мнению Т.Ю. Базарова, компетенции — это интегральные качества

ва, включающие знания, профессиональные навыки и индивидуально-типологические или организационно-культурные характеристики, необходимые для эффективной работы [1; 2; 3]. В.Н. Введенский, рассматривая профессиональную компетентность, отмечает, что это не только набор знаний, умений, навыков, но и эффективное применение комплекса возможностей личности в решении профессиональных задач [4]. Таким образом, можно заключить, что применение компетентностного подхода к оценке специалистов, оказывающих экстренную и кризисную психологическую помощь, представляется одним из наиболее эффективных инструментов. Данный подход дает возможность определить уровень сформированности профессиональных способностей и личностных характеристик, позволяющих эффективно и адекватно применять теоретические знания и практические навыки в реальных ситуациях оказания психологической помощи.

Ввиду отсутствия единых требований к квалификации, общепрофессиональным компетенциям педагога-психолога, оказывающего экстренную и кризисную психологическую помощь участникам образовательных отношений, сотрудники Федерального координационного центра по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (далее — ФКЦ МГППУ) предложили к обсуждению профессионального сообщества проект перечня соответствующих данному направлению профессиональной деятельности компетенций, уровень сформированности которых будет изучаться в ходе процедуры оценки (самооценки) специалистов психологической службы в системе образования (далее — оценка) в целях формирования Федерального реестра педагогов-психологов, имеющих компетенции по оказанию экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений (далее — Федеральный реестр). В основу формирования данного перечня положены требования к освоению компетенций студентами согласно ФГОС ВО бакалавриат по направлению подготовки 37.03.01 «Психология» [8], ФГОС ВО магистратура по направлению подготовки 37.04.01 «Психология» [9], ФГОС ВО специалитет по специальности 37.05.01 «Клиническая психология» [6], ФГОС ВО специалитет по специальности 37.05.02 «Психология служебной деятельности» [10], ФГОС ВО специалитет по специальности 44.05.01 «Педагогика и психология девиантного поведения» [7], ФГОС ВО магистратура по направлению подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование» [11], ФГОС ВО бакалавриат по направлению подготовки 37.03.02 «Конфликтология» [12], ФГОС ВО магистратура по направлению подготовки 37.04.02 «Конфликтология» [13].

Процедура оценки специалистов осуществляется с привлечением экспертной комиссии. Эксперты приглашаются из числа специалистов, чья практическая профессиональная деятельность связана с оказанием экстренной и кризисной психологической помощи, из числа работников системы образования, научных сотрудников, занимающихся вопросами оказания психологической помощи участникам образовательных отношений.

Надежность и объективность процедуры профессионального отбора педагогов-психологов может быть обеспечена сочетанием различных методов и инструментов.

Этапы процедуры оценки специалистов

С целью наиболее полного и всестороннего изучения уровня сформированности компетенций у участников процедуры оценки ее реализация предполагает несколько последовательных этапов. Предложенная сотрудниками ФКЦ МГППУ процедура оценки специалистов представляет четыре логически последовательных этапа, каждый из которых включает в себя смысловой блок с собственными целями, задачами и критериями оценивания:

1. «Психодиагностика»;
2. «Оценка профессиональных знаний»;
3. «Ситуационный анализ»;
4. «Мультимодальное интервью».

Прохождение каждого из указанных этапов является обязательным, то есть допуск к следующему этапу невозможен без успешного завершения предыдущего.

Рассмотрим представленные этапы подробнее.

Этап 1. «Психодиагностика». Так как условия работы педагогов-психологов, оказывающих экстренную и кризисную психологическую помощь, предполагают наличие психологической готовности к нагрузкам на психоэмоциональную сферу специалиста, представляется целесообразным на первом этапе проводить процедуру психодиагностики кандидата. Использование на этом этапе валидного и надежного психодиагностического инструментария дает возможность выявить личностные качества, которые могут оказывать существенное влияние на реализацию профессиональных функций.

Поскольку средовые и социальные условия, требующие оказания экстренной и кризисной психологической помощи, нередко могут оцениваться специалистом как сложные (неблагоприятные погодные условия, наличие угрозы здоровью, отсутствие организованного рабочего места, большое количество пострадавших, требующих помощи), целесообразно определить уровень жизнестойкости, стрессоустойчивости, нервно-психической устойчивости и адаптивный потенциал личности. Решение о соответствии личностных качеств кандидата предъявляемым требованиям принимается экспертной комиссией на основании результатов всех психодиагностических методик, используемых на данном этапе.

Этап 2. «Оценка профессиональных знаний». Определение уровня профессиональных представлений специалиста является неотъемлемым компонентом процедуры оценки кандидата. Владение специалистом теоретическими знаниями способствует эффективной реализации профессиональной деятельности, пониманию значимости междисциплинарных и причинно-следственных связей, закономерностей, процессов и явлений. Для данного этапа, в полном соответствии с перечнем общепрофессиональных компетенций, была разработана система тестовых заданий, охватывающих знания из таких предметных областей, как экстремальная, клиническая, возрастная психология, психологическая диагностика и консультирование, основы педагогики. Это позволит получить наиболее достоверное представление о теоретической готовности кандидата, в том числе о наличии у него специфических знаний для оказания экстренной и кризисной психологической помощи. На следующем этапе кандидату будет предложено применить свои знания в рамках ситуационного анализа.

Этап 3. «Ситуационный анализ». Помимо теоретических знаний профессиональные компетенции включают способности специалиста выполнять трудовые задачи, выражающиеся в определенных действиях. Изучать эти способности целесообразно в контексте деятельности. В связи с этим авторами предложено использование метода ситуационного анализа. Он предполагает решение проблемной ситуации с помощью моделирования деятельности кандидата, поведения участников кейса, прогнозирования возможных рисков и результатов.

Предложенные кандидатам кейсовые задания были составлены с использованием практического опыта психологов, работающих в составе кризисных бригад, таким образом ситуация максимально приближена к тем, с которыми кандидат столкнется в ходе оказания экстренной и кризисной психологической помощи. Экспертная комиссия оценивает эффективность и адекватность моделируемых кандидатом действий для решения проблемной ситуации, отслеживает и дает психологическую оценку выбранным им методам, предложенным рекомендациям и др.

Этап 4. «Мультимодальное интервью». На завершающем этапе предлагаемой процедуры оценки специалистов осуществляется развернутая самопрезентация кандидата. Для более эффективной организации этапа специалистами ФКЦ МГППУ предлагается структура интервью, включающая вопросы по следующим темам:

- личностная самопрезентация;
- профессиональная самопрезентация;

- анализ результатов пройденных этапов процедуры оценки специалистов;
- ситуативные вопросы (при необходимости).

Ответы оцениваются экспертной комиссией с учетом демонстрации кандидатом навыков представить себя, свои интересы, результаты собственной деятельности, оценить реалистичность и профессиональную направленность целей, которые ставит перед собой кандидат, отношение к собственным достижениям и неудачам, ориентацию на профессиональный рост и развитие и т. д. Для удобства для каждого вопроса были разработаны критерии оценки ответов.

Вне зависимости от того, было ли принято экспертной комиссией решение о включении кандидата в Федеральный реестр, каждый участник после прохождения всех этапов оценки получает обратную связь. Комиссия составляет заключение, формулирует рекомендации в рамках качественного ассесмент-метода — моделирование индивидуальной профессиональной траектории специалиста с учетом дефицитов компетенций и ключевых профессионально значимых качеств, необходимых в профессиональной деятельности по оказанию экстренной и кризисной психологической помощи.

Процедура оценивания результатов этапов оценки специалистов

После прохождения кандидатом всех этапов оценки экспертная комиссия приступает к обсуждению. Результаты прохождения каждого этапа оцениваются по системе итоговых баллов. На психодиагностическом этапе определяется соответствие личностных качеств кандидата предъявляемым требованиям, в зависимости от этого кандидату может быть присвоен 1 или 2 итоговых балла. На этапе оценки профессиональных знаний количество итоговых баллов зависит от количества правильных ответов кандидата, возможно получить 1 или 2 итоговых балла. Для оценки третьего и четвертого этапов разработаны критерии, за соответствие которым присваиваются первичные баллы, общая их сумма по каждому этапу переводится в итоговый балл (табл).

Таблица. Система перевода результатов прохождения этапов оценки в итоговые баллы

Количество итоговых баллов	1 балл	2 балла	3 балла
Этап I. «Психодиагностика»	результаты по одной и более психодиагностической методике из числа пройденных кандидатом не соответствуют предъявляемым требованиям	результаты по всем психодиагностическим методикам из числа пройденных кандидатом соответствуют предъявляемым требованиям	—
Этап II. «Оценка профессиональных знаний»	50–74% правильно выполненных заданий	75–100% правильно выполненных заданий	—
Этап III. «Ситуационный анализ»	4–6 баллов	7–9 баллов	10–12 баллов
Этап IV. «Мультимодальное интервью»	9–14 баллов	15–21 баллов	22–27 баллов

В зависимости от количества набранных итоговых баллов экспертная комиссия принимает решение о включении кандидата в Федеральный реестр педагогов-психологов, имеющих компетенции по оказанию экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений. В протоколе итогового заседания комиссии указывается не только вывод, но и развернутое заключение.

Высокий уровень — от 7,51 до 10 баллов. Оцениваемые компетенции ярко выражены, профессиональные и личностные качества соответствуют требованиям и не имеют серьезных изъянов. Специалист рекомендован к включению в Федеральный реестр.

Средний уровень — от 5,51 до 7,5 баллов. Большая часть или половина оцениваемых компетенций развиты в достаточной степени, а оставшиеся компетенции могут быть развиты самостоятельно, с целью чего комиссией кандидату может быть предложен перечень рекомендуемых программ повышения квалификации, которые позволят развить в достаточной степени профессиональные компетенции.

Уровень ниже среднего — 2,51 до 5,5 баллов. Оцениваемые компетенции развиты средне или ниже среднего уровня, проявляются несистематически. С целью развития профессиональных компетенций кандидата комиссией может быть предложен перечень рекомендуемых программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации, которые позволят развить в достаточной степени профессиональные компетенции.

Низкий уровень — от 0 до 2,5 баллов. Оцениваемые компетенции развиты недостаточно. Все или почти все компетенции проявляются частично или несистематически. Комиссия рекомендует специалисту пройти обучение или профессиональную подготовку, на данном этапе его кандидатура не предлагается к включению в Федеральный реестр.

Результаты прохождения оценки экспертная комиссия сообщает кандидату. При необходимости председатель комиссии может ответить на возникающие у кандидата вопросы о результатах прохождения процедуры оценки в соответствии с принципами качественного ассесмента.

Заключение

Таким образом, предложенная ФКЦ МГППУ система оценки специалистов способствует всестороннему изучению личностных качеств, профессиональных знаний и практических умений кандидата и является основой формирования Федерального реестра педагогов-психологов, имеющих компетенции для оказания экстренной и кризисной психологической помощи участникам образовательных отношений. Создание данного реестра позволит обеспечить кадровый резерв специалистов, которые могут быть оперативно привлечены для оказания участникам образовательных отношений профессиональной экстренной и кризисной помощи как внутри своего населенного пункта, региона, субъекта, так и по всей территории Российской Федерации [5].

Экспертная комиссия включает в себя специалистов, чья профессиональная деятельность непосредственно связана с оказанием экстренной и кризисной психологической помощи обучающимся, их родителям (законным представителям), педагогическим работникам.

Этапы процедуры оценки (психодиагностический, оценка профессиональных знаний, ситуационный анализ, мультимодальное интервью) кандидат проходит последовательно, каждый этап позволяет более подробно рассмотреть результаты предыдущего. Благодаря этому экспертная комиссия комплексно принимает решение о возможности включения кандидата в Федеральный реестр. Специалисты, принимающие участие в процедуре оценки, в соответствии с принципами качественного ассесмента получают от экспертной комиссии рекомендации по построению дальнейшей профессиональной траектории. На данный момент специалистами ФКЦ МГППУ ведется подготовка к процедуре апробации предложенной системы оценки с целью ее обсуждения в научном сообществе, проводятся экспертные семинары, публикуются основные положения и результаты.

Литература

1. Базаров Т.Ю. Технология центров оценки персонала: процессы и результаты: Практическое пособие. М.: КНОРУС, 2011. 304 с.

2. Базаров Т.Ю., Ерофеев А.К., Шмелев А.Г. Коллективное определение понятия «компетенции»: попытка извлечения смысловых тенденций из размытого экспертного знания // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2014. № 1. С. 87–102.
3. Ерофеев А.К., Базаров Т.Ю. Авторские технологии разработки моделей компетенций // Организационная психология. 2014. Том 4. № 4. С. 74–92.
4. Введенский В.Н. Профессиональная компетентность педагога: пособие для учителя. СПб: Просвещение, 2004. 59 с.
5. Вихристюк О.В., Ульянина О.А., Гаязова Л.А., Ермолаева А.В., Файзуллина К.А., Логинова Е.А. Модель оказания экстренной психологической помощи пострадавшим в чрезвычайных происшествиях и кризисных ситуациях: зарубежный и отечественный опыт [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2022. Том 19. № 1. С. 87–98. doi:10.17759/bpre.2022190108
6. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 26.05.2020 № 683 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - специалитет по специальности 37.05.01 Клиническая психология» (Зарегистрирован 06.07.2020 № 8849) [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007070031> (дата обращения: 01.12.2022).
7. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 15.04.2021 № 297 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - специалитет по специальности 44.05.01 Педагогика и психология девиантного поведения» (Зарегистрирован 24.05.2021 № 63580) [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202105240027> (дата обращения: 01.12.2022).
8. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 29.07.2020 № 839 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 37.03.01 Психология» (Зарегистрирован 21.08.2020 № 59374) [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202008210025> (дата обращения: 01.12.2022).
9. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 29.07.2020 № 841 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - магистратура по направлению подготовки 37.04.01 Психология» (Зарегистрирован 21.08.2020 № 9373) [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202008210022> (дата обращения: 01.12.2022).
10. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 31.08.2020 № 1137 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - специалитет по специальности 37.05.02 Психология служебной деятельности» (Зарегистрирован 14.09.2020 № 59826) [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009150025> (дата обращения: 01.12.2022).
11. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 № 127 (ред. от 08.02.2021) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - магистратура по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование» (Зарегистрировано в Минюсте России 12.03.2018 № 50312) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293083/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdaddd518/ (дата обращения: 01.12.2022).
12. Приказ Минобрнауки России от 29.07.2020 № 840 (ред. от 26.11.2020) «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 37.03.02 Конфликтология» (Зарегистрировано в Минюсте России

- 21.08.2020 № 59371) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_360825/ (дата обращения: 01.12.2022).
13. Приказ Минобрнауки России от 29.07.2020 № 842 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - магистратура по направлению подготовки 37.04.02 Конфликтология» (Зарегистрировано в Минюсте России 21.08.2020 № 59372) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_360823/84f4b341222c9119c8240b3f9d1b8a286b08ed40/ (дата обращения: 01.12.2022).
14. Распоряжение Правительства РФ от 29.12.2014 № 2765-р «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173677/ (дата обращения: 01.12.2022).
15. Ульянина О.А., Гаязова Л.А., Файзуллина К.А., Никифорова Е.А., Семенова К.Г. Отечественный и зарубежный опыт оказания экстренной психологической помощи населению [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2022. Том 11. № 3. С. 114–126. doi:10.17759/jmfr.2022110311

References

1. Bazarov T.Yu. Tekhnologiya tsentrov otsenki personala: protsessy i rezul'taty: Prakticheskoe posobie. Moscow: KNORUS, 2011. 304 p. (In Russ.).
2. Bazarov T.Yu., Erofeev A.K., Shmelev A.G. Kollektivnoe opredelenie ponyatiya «kompetentsii»: popytka izvlecheniya smyslovykh tendentsii iz razmytogo ekspertnogo znaniya [Collective definition of the notion “competence”: An attempt to acquire semantic regularities from fuzzy expert knowledge]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14: Psikhologiya = Moscow University Psychology Bulletin*, 2014, no. 1, pp. 87–102. (In Russ.).
3. Erofeev A.K., Bazarov T.Yu. Avtorskie tekhnologii razrabotki modelei kompetentsii [Original competences modeling technologies]. *Organizatsionnaya psikhologiya = Organizational Psychology*, 2014. Vol. 4, no. 4, pp. 74–92. (In Russ.).
4. Vvedensky V.N. Professional'naya kompetentnost' pedagoga: posobie dlya uchitelya. Saint Petersburg: Prosveshchenie, 2004. 59 p. (In Russ.).
5. Vikhristyuk O.V., Ul'yanina O.A., Gayazova L.A., Ermolaeva A.V., Faizullina K.A., Loginova E.A. Model' okazaniya ekstremnoi psikhologicheskoi pomoshchi postradavshim v chrezvychnykh proisshestviyakh i krizisnykh situatsiyakh: zarubezhnyi i otechestvennyi opyt [The Model of Providing Emergency Psychological Assistance to Victims in Emergencies and Crisis Situations: Foreign and Domestic Experience] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2022. Vol. 19, no. 1, pp. 87–98. doi:10.17759/bppe.2022190108 (In Russ.).
6. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii ot 26.05.2020 No. 683 “Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya - spetsialitet po spetsial'nosti 37.05.01 Klinicheskaya psikhologiya” (Zaregistrovan 06.07.2020 No. 8849) [Elektronnyi resurs]. *Ofitsial'nyi internet-portal pravovoi informatsii*. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202007070031> (Accessed 01.12.2022). (In Russ.).
7. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii ot 15.04.2021 No. 297 “Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya - spetsialitet po spetsial'nosti 44.05.01 Pedagogika i psikhologiya deviantnogo povedeniya” (Zaregistrovan 24.05.2021 No. 63580) [Elektronnyi resurs]. *Ofitsial'nyi internet-portal pravovoi informatsii*. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202105240027> (Accessed 01.12.2022). (In Russ.).
8. Prikaz Ministerstva nauki i vysshego obrazovaniya Rossiiskoi Federatsii ot 29.07.2020 No. 839 “Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya - bakalavriat po napravleniyu podgotovki 37.03.01 Psikhologiya” (Zaregistrovan 21.08.2020 No. 59374) [Elektronnyi resurs]. *Ofitsial'nyi internet-portal pravovoi informatsii*. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202008210025> (Accessed 01.12.2022). (In Russ.).

9. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 29.07.2020 No. 841 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - магистратура по направлению подготовки 37.04.01 Психология” (Зарегистрирован 21.08.2020 No. 9373) [Электронный ресурс]. *Официальный интернет-портал правовой информации*. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202008210022> (Accessed 01.12.2022). (In Russ.).
10. Приказ Министерства науки и высшего образования Российской Федерации от 31.08.2020 No. 1137 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - специальности по специальности 37.05.02 Психология служебной деятельности” (Зарегистрирован 14.09.2020 No. 59826) [Электронный ресурс]. *Официальный интернет-портал правовой информации*. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202009150025> (Accessed 01.12.2022). (In Russ.).
11. Приказ Минобрнауки России от 22.02.2018 No. 127 (ред. от 08.02.2021) “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - магистратура по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование” (Зарегистрировано в Минюсте России 12.03.2018 No. 50312) (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021) [Электронный ресурс]. *Кonsul'tantPlyus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_293083/2ff7a8c72de3994f30496a0ccbb1ddafdadff518/ (Accessed 01.12.2022). (In Russ.).
12. Приказ Минобрнауки России от 29.07.2020 No. 840 (ред. от 26.11.2020) “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - бакалавриат по направлению подготовки 37.03.02 Конфлиktология” (Зарегистрировано в Минюсте России 21.08.2020 No. 59371) [Электронный ресурс]. *Кonsul'tantPlyus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_360825/ (Accessed 01.12.2022). (In Russ.).
13. Приказ Минобрнауки России от 29.07.2020 No. 842 “Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования - магистратура по направлению подготовки 37.04.02 Конфлиktология” (Зарегистрировано в Минюсте России 21.08.2020 No. 59372) [Электронный ресурс] // *Кonsul'tantPlyus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_360823/84f4b341222c9119c8240b3f9d1b8a286b08ed40/ (Accessed 01.12.2022). (In Russ.).
14. Распоряжение Правительcтва РФ от 29.12.2014 No. 2765-р “О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы” [Электронный ресурс]. *Кonsul'tantPlyus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_173677/ (Accessed 01.12.2022). (In Russ.).
15. Ulyanina O.A., Gayazova L.A., Faizullina K.A., Nikiforova E.A., Semenova K.G. Otechestvennyi i zarubezhnyi opyt okazaniya ekstremnoi psikhologicheskoi pomoshchi naseleniyu [National and foreign experience in providing emergency psychological assistance to the population] [Электронный ресурс]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2022. Vol. 11, no. 3, pp. 114–126. doi:10.17759/jmfp.2022110311 (In Russ.).

Информация об авторах

Ульянина Ольга Александровна

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

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

Поляков Александр Сергеевич

кандидат психологических наук, ведущий аналитик, отдел цифровой трансформации психологической службы в системе образования, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-

педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3643-9851>, e-mail: polyakovas@mgppu.ru

Файзуллина Ксения Александровна

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2985-9332>, e-mail: fajzullinaka@mgppu.ru

Борисенко Елена Владимировна

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, отдел научно-методического обеспечения, Федеральный координационный центр по обеспечению психологической службы в системе образования Российской Федерации, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); старший научный сотрудник, лаборатория психологии детского и подросткового возраста, Национальный медицинский исследовательский центр психиатрии и наркологии имени В.П. Сербского Министерства здравоохранения Российской Федерации (ФГБУ «НМИЦ ПН имени В.П. Сербского»), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8864-1085>, e-mail: nutskova@serbsky.ru

Никифорова Екатерина Александровна

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: nikiforovaea@mgppu.ru

Вихристюк Олеся Валентиновна

кандидат психологических наук, проректор по воспитательной и социально-психологической работе, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukov@mgppu.ru

Information about the authors

Olga A. Ulyanina

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

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

Alexandr S. Polyakov

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3643-9851>, e-mail: polyakovas@mgppu.ru

Kseniya A. Faizullina

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2985-9332>, e-mail: fajzullinaka@mgppu.ru

Elena V. Borisenko

PhD in Psychology, Senior Researcher, Department of Scientific and Methodological Support, Federal Resource Center for Psychological Service in the Education System, Moscow State University of Psychology & Education; Senior Researcher, Laboratory of Psychology of Child and Adolescence, V.P. Serbsky National Medical Research

Centre for Psychiatry and Narcology of the Ministry of Health of the Russian Federation, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8864-1085>, e-mail: nutskova@serbsky.ru

Ekaterina A. Nikiforova

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0488-6497>, e-mail: nikiforovaea@mgppu.ru

Olesya V. Vikhristyuk

PhD in Psychology, Vice-Rector for Educational and Socio-Psychological Work, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukov@mgppu.ru

Получена 03.03.2023

Received 03.03.2023

Принята в печать 16.06.2023

Accepted 16.06.2023

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

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

Исследование возможностей ресурсной сети для развития инклюзивной образовательной среды

Самсонова Е.В.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Быстрова Ю.А.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: BystrovaYuA@mgppu.ru

В работе представлены результаты исследования, посвященного изучению вопросов сетевого взаимодействия образовательных организаций с иными организациями — с целью ресурсного обеспечения развития инклюзивной образовательной среды (ИОС). Выборка составила 274 670 человек (администрация; педагоги; родители; студенты СПО) из 1539 образовательных организаций (ОО). Использовались методы опроса, анализа передового опыта регионов, сравнительно-сопоставительный анализ ответов всех групп респондентов, индексный метод. Определялись ресурсы и дефициты ОО по отдельным компонентам ИОС: организационно-управленческому, программно-методическому, предметно-пространственному, информационному и социальному; проведен анализ и систематизация опыта деятельности региональных ресурсных сетей по развитию инклюзии. Ресурсное взаимодействие по восполнению дефицитов находится на критическом уровне у 50% ОО, на допустимом — у 40%, на оптимальном — у 10%. Выявлен низкий показатель по взаимодействию ОО всех уровней образования с социальными партнерами (0,13) и другими организациями (0,36), а также низкий уровень взаимодействия специалистов команды сопровождения внутри организации (0,13). Это указывает на необходимость координации создания ресурсной сети, включающей, в том числе, НКО и общественные организации, являющиеся ресурсными для развития инклюзии.

Ключевые слова: *инклюзивная образовательная среда, сетевое взаимодействие, ресурсы, дефициты.*

Финансирование: *исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации от 08.02.2023 № 073-00038-23-01 «Экспертно-аналитическое и научно-методическое сопровождение развития инклюзивной образовательной среды организаций общего и дополнительного образования регионов Российской Федерации».*

Для цитаты: Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А. Исследование возможностей ресурсной сети для развития инклюзивной образовательной среды [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 2. С. 47–62. DOI:10.17759/bppe.2023200204

Study of the Possibilities of the Resource Network for the Development of an Inclusive Educational Environment

Elena V. Samsonova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Yuliya A. Bystrova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: bystrovayua@mgppu.ru

The article presents an analysis of the results of a study devoted to the study of the issues of network interaction of educational institutions with other organizations in order to provide resource support for the development of an inclusive educational environment (IEE). The sample consisted of 274,670 people (administration; teachers; parents; students) from 1539 educational institutions (EIs). We used survey methods, analysis of the best practices of the regions, a comparative analysis of the answers of all groups of respondents, the index method. The resources and deficits of the EIs were determined for individual components of the IEE: organizational and managerial, program-methodical, subject-spatial, informational and social; the analysis and systematization of the experience of regional resource networks for the development of inclusion was carried out. Resource interaction for replenishing deficits is at a critical level for 50% EIs, at an acceptable level for 40%, and at an optimal level for 10%. A low indicator of the interaction of EIs of all levels of education with social partners (0.13) and other organizations (0.36), as well as a low level of interaction between the support team specialists within the organization (0.13) was revealed. This indicates the need to coordinate the creation of a resource network, including, among other things, NGOs and public organizations that are resource for the development of inclusion.

Keywords: *inclusive educational environment, networking, resources, deficits.*

Funding: *the study was carried out within the framework of the state task of the Ministry of Education of the Russian Federation dated February 08, 2023 No. 073-00038-23-01 “Expert and analytical, scientific and methodological support for the development of an inclusive educational environment of organizations of general and additional education in the regions of the Russian Federation”.*

For citation: Samsonova E.V., Bystrova Yu.A. Study of the Possibilities of the Resource Network for the Development of an Inclusive Educational Environment. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 2, pp. 47–62. DOI:10.17759/bppe.2023200204 (In Russ.).

Введение

Одной из приоритетных задач российского образования на современном этапе развития является создание инклюзивной образовательной среды (ИОС), обеспечивающей равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей [7; 10]. Однако реализация инклюзивной образовательной политики сталкивается, с одной стороны, с большим дефицитом внутренних ресурсов общеобразовательных организаций (материально-технических, научно-методических, организационных, интеллектуальных, информационных и др.), а с другой — с отсутствием у образовательных организаций системной координации взаимодействия при поиске недостающих ресурсов [8; 9]. Разрешение этих противоречий требует разработки, апробации и внедрения в образовательную практику моделей сетевого взаимодействия с целью минимизации ресурсного дефицита при создании ИОС [22; 34].

Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года) (утв. Правительством РФ 22.12.2021 № 14068п-П8) в рамках внедрения новых организационно-управленческих решений в сфере образования предусматривает разработку и реализацию модели сетевого взаимодействия организаций, осуществляющих образовательную деятельность, при организации образования обучающихся с инвалидностью и с ОВЗ и их комплексного сопровождения [14; 26].

Целью данной статьи является описание результатов исследования, проведенного сотрудниками ИПИО и посвященного изучению вопросов сетевого взаимодействия образовательных организаций с иными организациями, включая некоммерческие и общественные организации, с целью ресурсного обеспечения развития ИОС.

Современные исследования, посвященные вопросам сетевого взаимодействия, осуществляются на междисциплинарной основе (Р. Осборн, Дж. Хагедорн, Р. Майлз, Ч. Сноу и др.). Как показывает анализ этих исследований, современная инклюзивная образовательная практика в основном реализуется с опорой на ресурсный подход, в рамках которого уделяется большое внимание специфичным для организации ресурсам и компетенциям в контексте ее конкурентного окружения [31; 32].

Сетевое взаимодействие имеет социальный контекст, поскольку сетевая структура — это, прежде всего, определенная форма отношений. Организация сетевого взаимодействия строится на теориях субъектного подхода в психологии и социологии — теории социальных сетей (social networks), следовательно, базируется на анализе форм установления отношений между субъектами взаимодействия [29; 30; 33]. Е.В. Василевская определяет сетевое взаимодействие как основной принцип сетевой организованности. Сетевое взаимодействие — это система связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования; это способ деятельности по совместному использованию ресурсов [11; 16]. Основная цель сетевого взаимодействия, с точки зрения современного менеджмента, — создание сети, которая бы моделировала систему и характер отношений, связей и типов взаимодействий, существующих между людьми в общественных отношениях [2, 11; 17].

Ресурсная сеть по развитию ИОС может быть охарактеризована как многофункциональная система, способная предоставить широкий спектр качественных услуг на основе сетевого взаимодействия организаций [1; 7]. В статье [18] описаны модели сетевого взаимодействия, представленные в современной инклюзивной практике российского образования, такие как модель построения образовательной сети на основе ресурсной организации, где реализуется связь типа «донор — реципиент», модель построения образовательных сетей на основе паритетной коопе-

рации, аутсорсинг, смешанная модель, где представлены два типа отношений между участниками сети: связь типа «донор — реципиент» и связь взаимобмена. Модель смешанного типа характеризуется расширением поля сетевого взаимодействия и требует системной координации деятельности. При отсутствии системного интегратора сетевое взаимодействие образовательных организаций, как правило, перерастает в хаотичное и малопродуктивное [19].

На основе анализа существующих практик сетевого взаимодействия в инклюзивном образовании нами была разработана следующая модель (рисунок 1).

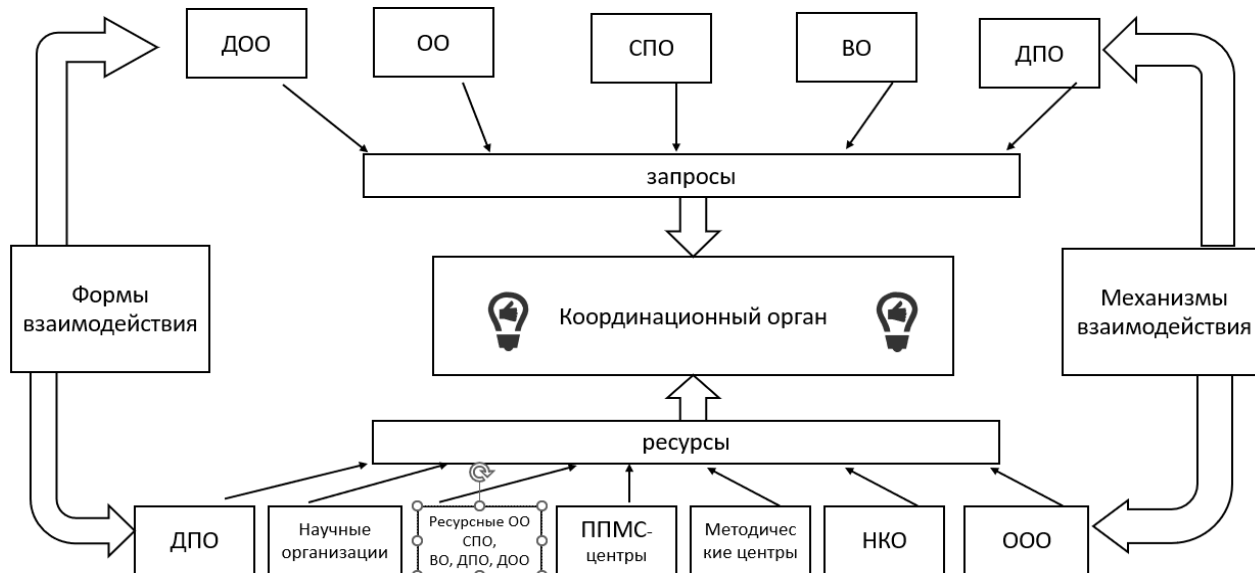


Рис. 1. Модель сетевого взаимодействия с целью ресурсного обеспечения инклюзивной образовательной среды

Основу сети как конструкции составляют:

- узлы сети — ее отдельные структуры, представляющие собой, с одной стороны, организации, реализующие инклюзивную практику и формирующие запрос на ресурсное обеспечение через координирующий орган, а с другой — ресурсные организации, которые такой ресурс могут предоставить, информация о котором аккумулируется в координирующем органе;
- система отношений (включая формы и механизмы взаимодействия, такие как управление, распределение / присвоение ответственности, отношений собственности, предметов ведения, регламентов принятия решений, схемы финансирования);
- разделение видов деятельности и ответственности за выполнение конкретных задач между участниками сети;
- нормативное правовое и организационно-техническое обеспечение сети [30].

Таким образом, для обеспечения функционирования этой модели необходимо исследование дефицитов и запросов инклюзивных образовательных организаций, обеспечение этих запросов, которое могут предоставить ресурсные организации, механизмов сетевого взаимодействия, позволяющих развивать инклюзивную образовательную среду.

Метод

Методы исследования: онлайн-опрос трех групп респондентов образовательных организаций (детские сады, школы, колледжи), обеспеченный АИС «Мониторинг ИОС» (настройка и редактирование ПО «AnketologBox»), метод сравнительно-сопоставительного анализа ответов всех групп респондентов, индексный метод анализа ИОС, непараметрические методы статистического анализа — одновыборочный метод Колмогорова — Смирнова, метод анализа опыта деятельности региональных ресурсных сетей по развитию инклюзии в образовании.

Схема проведения исследования. В основу исследования положена модель инклюзивной образовательной среды, разработанная Институтом проблем инклюзивного образования МГППУ. Модель включала пять основных компонентов такой среды, отвечающих базовым критериям инклюзивности [2; 3; 4; 5]: организационно-управленческий, программно-методический, предметно-пространственный, информационный и социальный. Показатели по каждому компоненту среды рассчитывались по индексу в диапазоне от 0 до 1. В рамках отдельных компонентов по минимальному значению показателей выявлялись дефициты в обеспечении качественного образования обучающихся с особыми образовательными потребностями, в том числе с ОВЗ и/или инвалидностью [1]. Сбор данных проводился с помощью онлайн-опроса трех групп респондентов в рамках образовательной организации: администрации образовательной организации (1 анкета от образовательной организации); педагогических работников; родителей обучающихся, а для системы среднего профессионального образования (СПО) — студентов. Опрос обеспечивался автоматизированной информационной системой «Мониторинг ИОС». Настройка и редактирование анкет осуществлялись в ПО «AnketologBox».

Выборка исследования. В исследовании участвовали 1539 образовательных организаций из 10 субъектов РФ, в том числе: общего образования — 252 963 чел. из 1445 образовательных организаций (в том числе 94 576 чел. из 762 дошкольных образовательных организаций; 158 387 чел. из 683 общеобразовательных организаций); профессионального образования — 21 707 чел. из 94 организаций СПО. Всего 274 670 чел. (представители администрации; педагогические работники (учителя, из них 62,4% работают с обучающимися с ОВЗ; воспитатели, из них 41,58% работают с воспитанниками с ОВЗ); родители, из них 6,88% родителей обучающихся с ОВЗ; студенты СПО (студенты с ОВЗ и/или инвалидностью составили не более 50% от общего числа студентов — участников опроса)).

С помощью анализа опыта деятельности региональных ресурсных сетей по развитию инклюзии в образовании и определялись возможности восполнения дефицитов образовательными организациями за счет сетевого взаимодействия с другими организациями, в том числе НКО и общественными организациями.

Результаты

Результаты, полученные в организациях разного уровня образования, анализировались по уровням образования, а также отдельно по регионам — участникам анкетирования. Описательные статистики по индексу ИОС представлены в таблице 1.

Табл. 1. Индекс ИОС

N	Валидные	642
	Пропущенные	0
Среднее		,4775
Медиана		,4830
Мода		,53
Стд.отклонение		,07364
Асимметрия		-,608
Стд. ошибка асимметрии		,096
Эксцесс		1,442
Стд. ошибка эксцесса		,193
Минимум		,17
Максимум		,81

По значениям индексов показатели по каждому компоненту ИОС были распределены по уровням соответствия условий образовательной среды требованиям инклюзивности, где: 0,17–0,41 — критический уровень; 0,41–0,79 — допустимый уровень; 0,79–1 — оптимальный уровень соответствия [8; 13].

Для конкретизации результатов по показателям и индикаторам проводился частотный анализ данных. Распределение отличается от нормального, так как $p < 0,05$, поэтому в дальнейшей работе были использованы непараметрические методы статистического анализа (таблица 2).

Табл. 2. Одновыборочный критерий Колмогорова — Смирнова

		Индекс ИОС
N		642
Нормальные параметры (a, b)		
Среднее		,4775
Стд. отклонение		,07364
Разности экстремумов		
Модуль		,064
Положительные		,037
Отрицательные		-,064
Статистика Z Колмогорова — Смирнова		1,609
Асимпт. знч. (двухсторонняя)		,011

Примечание: а) сравнение с нормальным распределением; б) оценивается по данным.



Рис. 2. Значение индекса ИОС по показателям по всей выборке ДОО (n = 762)

Полученные результаты анкетирования по каждому региону анализировались по уровням образования. Индекс ИОС рассчитывался отдельно по дошкольным образовательным организациям, общеобразовательным организациям и организациям СПО. На диаграммах (рисунки 2, 3) приведены дефициты и ресурсы по отдельным показателям компонентов ИОС образовательных организаций на каждом уровне (усредненный показатель по 10 регионам).



Рис. 3. Значение индекса ИОС по показателям по всей выборке ОО (n = 683) и СПО (n = 94)

При анализе ответов респондентов в рамках организационно-управленческого компонента ИОС можно сделать вывод, что образовательные организации осуществляют сетевое взаимодействие при организации общего образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ, включающее системное взаимодействие с некоммерческими организациями на критическом (в 50% регионов, принявших участие в исследовании) и допустимом уровнях (40%), на оптимальном уровне сетевое взаимодействие осуществляется только в одном регионе (10%). Результаты исследования представлены на рисунке 4.

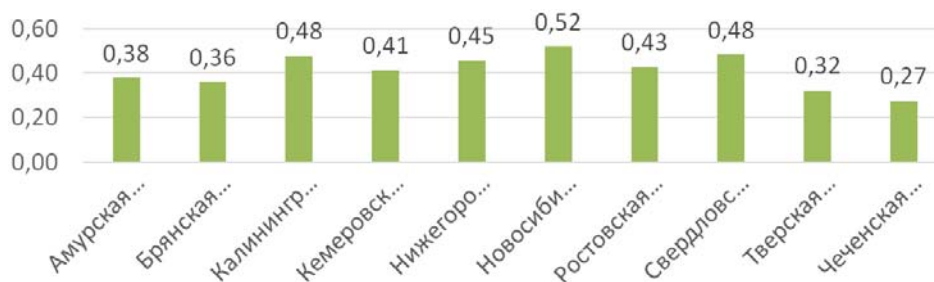


Рис. 4. Сетевое взаимодействие образовательных организаций по созданию ИОС (n = 1539) (значение интегрального показателя)

Чаще всего образовательные организации взаимодействуют с учреждениями дополнительного образования, в том числе культуры и спорта; с родительскими организациями и НКО сотрудничает менее 20% всех образовательных организаций (рисунок 5).

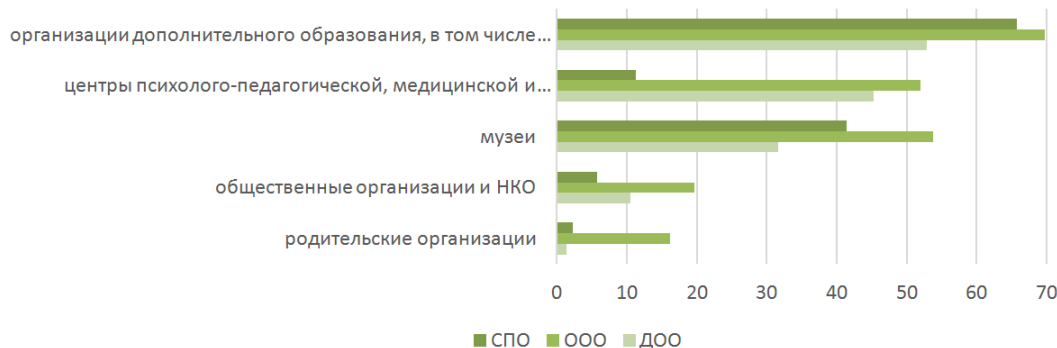


Рис. 5. Взаимодействие образовательных организаций с другими организациями, в %, ДОО ($n = 762$), ООО ($n = 683$), СПО ($n = 94$)

Качественный анализ опыта деятельности региональных ресурсных сетей по развитию инклюзии в образовании показал, что в отдельных регионах РФ работа по созданию сети носит системный характер и отвечает требованиям инклюзии. Так, в Кировской области проведен мониторинг «Ресурсы образовательных организаций», на базе которых созданы ресурсные центры и центры диагностики и консультирования по обеспечению инклюзивного образовательного процесса в образовательных организациях области; разработана региональная модель сетевого взаимодействия при организации общего образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью и с ОВЗ, включающая системное взаимодействие с некоммерческими организациями, реализующими социально-психологические и социально-педагогические услуги, и общественными объединениями инвалидов.

В Новосибирской области апробирована сетевая модель, включающая: региональный центр ППМС-помощи — ГБУ Новосибирской области Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям «Областной центр диагностики и консультирования», 10 его филиалов, расположенных на территории муниципальных районов Новосибирской области; 4 муниципальных центра ППМС-помощи; центральная и 29 территориальных психолого-медико-педагогических комиссий; 46 ресурсных организаций и 29 стажировочных площадок, реализующих практику инклюзивного образования, а также 225 организаций-партнеров и НКО.

В Тюменской области разработаны методические рекомендации по организации сети в системе ДПО, налажено сотрудничество с социально-ориентированными некоммерческими организациями (СОНКО), общественными объединениями инвалидов. В рамках сотрудничества проводятся: обучение педагогов; совместные образовательные мероприятия; профориентация; мероприятия, направленные на социализацию и адаптацию детей с ОВЗ, инвалидностью.

В Воронежской области создана система региональных операторов для оказания организационной, методической, консультационной помощи образовательным организациям региона, только приобретающим опыт работы с детьми с нарушениями в развитии.

Особый интерес вызывает модель ресурсной сети Ставропольского края, которая функционирует с 2016 года, координатором выступает ГБОУ «Психологический центр» г. Михайловска. Сеть включает: Региональный ресурсный центр комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра ГБОУ «Психологический центр» г. Михайловска, АНО «Новая инклюзия» (родители, воспитывающие детей с РАС) (г. Ставрополь), Ставропольскую городскую общественную организацию инвалидов «Вольница» (СГООИ «Вольница»), местную религиозную организацию православного прихода храма великомученика Артемия г. Михайловска Шпаковского района Ставропольского края Ставропольской и Невинномысской епархии Русской православной

церкви (Московский патриархат), семейный театр кукол «Добрый жук», ГБОУ «Ставропольский государственный педагогический институт». Цель сети — обмен ресурсами для организации и обеспечения комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра в Ставропольском крае.

Полезен, на наш взгляд, опыт Ханты-Мансийского автономного округа, где с 2016 года функционирует Сетевой компетентностный центр инклюзивного образования ХМАО-Югры «Инклюверсариум», осуществляющий системную координацию ресурсной сети региона; в регионе описаны направления и механизмы взаимодействия образовательных организаций и НКО.

Обобщая опыт регионов, можно выделить основные направления взаимодействия образовательных организаций с ресурсными организациями, НКО и общественными организациями в ресурсной сети:

- взаимодействие с целью развития инновационной деятельности образовательных организаций и совершенствования качества психолого-педагогического сопровождения обучающихся с инвалидностью, с ОВЗ [24];
- взаимодействие по организации комплексного сопровождения детей с различными нозологиями [23];
- взаимодействие с целью культурно-массового развития обучающихся и развития спортивных достижений;
- взаимодействие с целью профориентации обучающихся [6; 25];
- взаимодействие со службами психолого-педагогического сопровождения: региональными центрами диагностики и консультирования, ПМПК, ППМС-центрами для оказания медицинских, социальных и реабилитационных услуг [24];
- психологическая и методическая подготовка педагогов [27; 28].

Обсуждение результатов

В этом исследовании мы изучали региональные ресурсные сети по развитию инклюзии в образовании. В результате были выявлены дефициты, с которыми сталкиваются образовательные организации при обеспечении условий инклюзивности для обучения всех категорий детей, нуждающихся в создании специальных образовательных условий, особенно с ОВЗ и/или инвалидностью, а также возможности и направления сетевого взаимодействия образовательных организаций с НКО и общественными организациями по преодолению этих дефицитов.

Среди основных дефицитов дошкольных образовательных организаций (ДОО) отметим ассистивные средства обучения (индекс 0,06), вариативность программ, программы и формы психолого-педагогического сопровождения (ППС) (0,1), доступность помещений (0,2), кадровое обеспечение (0,36), образовательные технологии (0,31).

Среди основных дефицитов общеобразовательных организаций (ООО) и организаций среднего профессионального образования стоит назвать доступность объектов (0,14), вариативность программ (0,19), цифровые и ассистивные средства обучения (0,29), программы и формы ППС (0,29), образовательные технологии (0,30).

Можно предположить, что организациям сложно самостоятельно определиться с поиском ресурсов, на это указывает низкий показатель по взаимодействию с социальными партнерами (0,13) и другими организациями (0,36). Данные исследования также указывают на низкий уровень взаимодействия специалистов команды сопровождения внутри организации (0,13) и организации социально-психологической поддержки участников образовательного процесса (0,26), что может говорить о дефицитах организационно-управленческих компетенций образовательных организаций, связанных с установлением как внутренних, так и внешних связей и организацией эффективного взаимодействия. Это подтверждает необходимость координации создания ресурсной сети, включающей, в том числе, и ресурсы для развития инклюзии НКО и общественные организации.

Таким образом, авторы подтверждают выводы предыдущих, в том числе и собственных, исследований инклюзивной образовательной среды и эффективности сетевого взаимодействия — в частности, Е.В. Самсоновой, В.А. Горбуновой, посвященных ресурсному обеспечению образовательных организаций, основанному на опыте создания ресурсной сети образовательных организаций «Новой Москвы» [4; 19]; работ А.А. Гусейновой, И.Ю. Левченко, В.В. Мануйловой и др. [12; 13] по обеспечению доступности инклюзивного среднего профессионального образования для обучающихся с инвалидностью и ОВЗ; пилотных исследований состояния ИОС СПО, где освещен широкий диапазон выявленных ресурсов и дефицитов профессиональных образовательных организаций (ПОО) в отношении требований к ИОС в ее понимании, включающем не только специальные образовательные условия, создаваемые студентам с ОВЗ и с инвалидностью, но и предоставление возможностей для получения качественного образования всеми обучающимися с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (А.Ю.Шеманов, Е.В. Самсонова, Ю.А. Быстрова, В.В. Мануйлова) [15; 20; 21]; научных исследований организаций, которые могли бы выполнять роль координационного органа ресурсной сети, например учебно-методических центров, в части профессионального и трудового ориентирования лиц с инвалидностью и ОВЗ [6].

Заключение

Результаты нашего исследования показали, что образовательные организации различного уровня (ДОО, ООО, СПО) имеют большой дефицит ресурсов обеспечения условий качественного образования для всех без исключения детей с учетом разнообразия их образовательных потребностей. Этот дефицит возможно преодолеть путем организации ресурсного взаимодействия организаций, осуществляющих образовательную деятельность, с общественными организациями и НКО с целью минимизации ресурсного дефицита при создании ИОС. Однако данные исследования выявляют низкий показатель по взаимодействию ОО всех уровней образования с социальными партнерами (0,13) и другими организациями (0,36), а также низкий уровень взаимодействия специалистов команды сопровождения внутри организации (0,13) и организации социально-психологической поддержки участников образовательного процесса (0,26), что может говорить о дефицитах организационно-управленческих компетенций образовательных организаций, связанных с установлением как внутренних, так и внешних связей и организацией эффективного взаимодействия. Это указывает на необходимость координации создания ресурсной сети, включающей, в том числе, и ресурсные для развития инклюзии НКО и общественные организации. Что, в свою очередь, подтверждает целесообразность организации ресурсной сети по модели смешанного типа с системной координацией деятельности (рис. 1).

Качественный анализ опыта деятельности региональных ресурсных сетей по развитию инклюзии в образовании показал, что системный характер, отвечающий требованиям инклюзии, предполагает определенные направления организации ресурсной сети в регионах, среди которых организация раннего выявления обучающихся с нарушениями в развитии или риском возникновения таковых; разработка вариативных стратегий комплексного сопровождения обучающихся с ОВЗ и с инвалидностью; совершенствование кадрового потенциала специалистов психолого-педагогического профиля; обмен опытом; независимая экспертная оценка деятельности; научно-методическое сопровождение инклюзии.

Полученный в исследовании материал в комплексе с анализом научных исследований по данной проблеме, а также с учетом передового опыта регионов России по созданию сети ресурсного взаимодействия позволит апробировать созданную нами модель сетевого взаимодействия с целью ресурсного обеспечения инклюзивной образовательной среды, что станет приоритетной целью дальнейшего исследования Института проблем инклюзивного образования МГППУ.

Литература

1. *Алехина С.В.* Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2014. Том 19. № 1. С.165 URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n1/68736 (дата обращения: 31.10.2022).
2. *Алехина С.В.* Современный этап развития инклюзивного образования в Москве // Инклюзивное образование. Вып. 1 / отв. ред. Т.Н. Гусева. М.: Центр «Школьная книга», 2010. С. 6–11.
3. *Алехина С.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.* Подход к моделированию инклюзивной среды образовательной организации [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 5. С. 69–84. doi:10.17759/pse.2022270506
4. *Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.* Оценка инклюзивного процесса как инструмент проектирования инклюзии в образовательной организации [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2021. Том 26. № 5. С. 116–126. doi:10.17759/pse.2021260509
5. *Алехина С.В., Мельник Ю.В., Самсонова Е.В., Шеманов А.Ю.* Экспертная оценка параметров инклюзивного процесса в образовании [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2020. Том 9. № 2. С. 62–78. doi:10.17759/cpse.2020090203
6. *Бикбулатова А.А., Карплюк А.В., Тарасенко О.В.* Модель работы ресурсного учебно-методического центра Российского государственного социального университета в части профессионального и трудового ориентирования лиц с инвалидностью и ОВЗ [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 26–33. doi:10.17759/pse.2017220105
7. *Близнюк О.А., Сенченков Н.П.* Понятия «инклюзивная образовательная среда», «инклюзивное образовательное пространство»: сходства и различия [Электронный ресурс] // Человек и образование. 2020. № 4 (65). С. 112–115. doi:10.54884/S181570410020485-8
8. *Бут Т., Эйнскоу М.* Показатели инклюзии. Практическое пособие. М.: РООИ «Перспектива», 2007. 124 с.
9. *Быстрова Ю.А.* Подготовка к профессионально-трудовой деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2022. Том 18. № 2. С. 54–61. doi:10.17759/chp.2022180206
10. *Быстрова Ю.А.* Развитие социальной компетентности у подростков с ОВЗ в условиях инклюзивного образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 6. С. 102–114. doi:10.17759/pse.2022270608
11. *Василевская Е.В.* О создании сетевой организации методической работы на муниципальном уровне // Методист. 2004. № 5. С. 18–22.
12. *Мануйлова В.В.* Реализация мероприятий по совершенствованию системы инклюзивного профессионального образования в субъектах Российской Федерации // Гуманитарные науки. 2018. № 2 (42). С. 20–25.
13. *Мануйлова В.В., Сорокоумова С.Н.* Специальные условия как основа организации и осуществления инклюзивного среднего профессионального образования // Дефектология. 2021. № 4. С. 61–70.
14. Межведомственный комплексный план мероприятий по развитию инклюзивного общего и дополнительного образования, детского отдыха, созданию специальных условий для обучающихся с инвалидностью, с ограниченными возможностями здоровья на долгосрочный период (до 2030 года): утвержден Правительством РФ 22 декабря 2021 г. № 14068п-П8) [Электронный ресурс] // Консультант-Плюс. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_416030/ (дата обращения: 31.10.2022).
15. *Попова Н.Т., Шеманов А.Ю.* Творческие инклюзивные практики становления субъектности: подход к концептуальному обоснованию [Электронный ресурс] // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. 2021. Вып. 3. С. 376–385. doi:10.17072/2078-7898/2021-3-376-385
16. Профессиональная подготовка тьюторов, сопровождающих обучающихся с ограниченными возможностями здоровья в условиях инклюзивного образования: методические рекомендации для педагогических вузов и институтов развития образования / сост.: Е.В. Самсонова и др. М.: МГППУ, 2022. 142 с.

17. Рубцов В.В. О межведомственном взаимодействии в реализации социальной и образовательной инклюзии для социально уязвимых групп населения [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2016. Том 21. № 1. С. 87–93. doi:10.17759/pse.2016210107
18. Самсонова Е.В. Развитие инклюзивного образования в городе Москве на современном этапе // Сборник материалов II Международной научно-практической конференции «Инклюзивное образование: практика, исследования, методология» / отв. ред. С.В. Алехина (Москва, 26–28 июня 2013 г.). М.: ООО «Буки Веди», 2013. С. 74–77.
19. Самсонова Е.В., Горбунова В.А. Ресурсное обеспечение образовательных организаций при реализации инклюзивного образования (опыт образовательных организаций «Новой Москвы») [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2017. Том 6. № 3. С. 85–103. doi:10.17759/cpse.2017060305
20. Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Мануйлова В.В. Актуальное состояние инклюзивной образовательной среды в профессиональных образовательных организациях среднего профессионального образования: пилотное исследование // Клиническая и специальная психология. 2023. (В печати).
21. Самсонова Е.В., Кутепова Е.Н., Алексеева М.Н. Специфика инклюзивной образовательной среды в организациях среднего профессионального образования [Электронный ресурс] // Профессиональное образование в современном мире. 2022. Том 12. № 4. С. 714–722. doi:10.20913/2618-7515-2022-4-12
22. Самсонова Е.В., Семаго М.М., Горбунова В.А. Ресурсное обеспечение инклюзивного образования. М.: Эдитус, 2017. 118 с.
23. Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Шеманов А.Ю., Кутепова Е.Н. Компетенции тьютора в инклюзивном образовании: специфика программ профессиональной подготовки [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2022. Том 14. № 2. С. 84–99. doi:10.17759/psyedu.2022140206
24. Создание инклюзивной образовательной среды в образовательных организациях: методические рекомендации для руководящих и педагогических работников общеобразовательных организаций / под ред. С.В. Алехиной, Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2022. 151 с.
25. Создание инклюзивной среды в образовательных организациях среднего профессионального образования: методические рекомендации / под ред. Е.Н. Кутеповой, Е.В. Самсоновой. М.: МГППУ, 2022. 82 с.
26. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // Российская газета. 30.12.2012. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (дата обращения: 31.10.2022).
27. Хитрюк В.В. Инклюзивная готовность педагогов: генезис, феноменология, концепция формирования: Монография. Барановичи: БарГУ, 2015. 276 с.
28. Шеманов А.Ю., Самсонова Е.В., Быстрова Ю.А., Кутепова Е.Н. Подход к оценке особенностей профессиональной компетентности тьютора в условиях инклюзивного образования: пилотное исследование [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2022. Том 11. № 4. С. 233–263. doi:10.17759/cpse.2022110410
29. Adamopoulou E. Capacity building for inclusive classrooms: the living together training // Creating an inclusive school environment / Douglas S. (ed.). London, UK: British Council, 2019. P. 33–46.
30. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments // Journal for Educators, Teachers and Trainers. 2021. Vol. 12(3). P. 101–114. doi:10.47750/jett.2021.12.03.010
31. Guo Y., Sawyer B.E., Justice L.M., Kaderavek J.N. Quality of the Literacy Environment in Inclusive Early Childhood Special Education Classrooms // Journal of Early Intervention. 2013. Vol. 35(1). P. 40–60. doi:10.1177/1053815113500343
32. Jose J.P., Shanuga C. Inclusive Properties of School Interactional Milieu: Implications for Identity Construction and Social Exclusion // Contemporary Voice of Dalit. 2018. Vol. 10(1). P. 98–113. doi:10.1177/2455328X17745174

33. Kovalenko V., Bystrova Y., Sinopalnikova N. Características de compreensão e atitude emocional em relação às normas morais e sociais de alunos com deficiência intelectual // *Laplace em Revista*. 2021. Vol. 7(3A). P. 575–588. doi:10.24115/S2446-6220202173A1460p.575-588
34. Love H.R., Horn E. Definition, Context, Quality: Current Issues in Research Examining High-Quality Inclusive Education // *Topics in Early Childhood Special Education*. 2021. Vol. 40(4). P. 204–216. doi:10.1177/0271121419846342

References

1. Alekhina S.V. Printsipy inklyuzii v kontekste izmenenii obrazovatel'noi praktiki [The principles of inclusion in the context of modern education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2014. Vol. 19, no. 1, pp. 5–16. URL: pp. 5 https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n1/68736 (Accessed 31.10.2022). (In Russ.).
2. Alekhina S.V. Sovremenniy etap razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya v Moskve. In Guseva T.N. (ed.). *Inklyuzivnoe obrazovanie*. Vyp. 1. Moscow: Tsentr "Shkol'naya kniga", 2010, pp. 6–11. (In Russ.).
3. Alekhina S.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Podkhod k modelirovaniyu inklyuzivnoi sredy obrazovatel'noi organizatsii [Approach to Modeling Inclusive Environment in Educational Organization] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 5, pp. 69–84. doi:10.17759/pse.2022270506 (In Russ.).
4. Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Otsenka inklyuzivnogo protsessa kak instrument proektirovaniya inklyuzii v obrazovatel'noi organizatsii [Assessment of Inclusive Process as a Tool for Designing Inclusion in Educational Institution] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2021. Vol. 26, no. 5, pp. 116–126. doi:10.17759/pse.2021260509 (In Russ.).
5. Alekhina S.V., Mel'nik Yu.V., Samsonova E.V., Shemanov A.Yu. Ekspertnaya otsenka parametrov inklyuzivnogo protsessa v obrazovanii [The Expert Assessing of Inclusive Process Parameters in Education] [Elektronnyi resurs]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2020. Vol. 9, no. 2, pp. 62–78. doi:10.17759/cpse.2020090203 (In Russ.).
6. Bikbulatova A.A., Karplyuk A.V., Tarasenko O.V. Model' raboty resursnogo uchebno-metodicheskogo tsentra Rossiiskogo gosudarstvennogo sotsial'nogo universiteta v chasti professional'nogo i trudovogo orientirovaniya lits s invalidnost'yu i OVZ [Model of Activities of the Resource Training Center of the Russian State Social University in Terms of Professional Orientation and Employment of Persons with Disabilities] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 26–33. doi:10.17759/pse.2017220105 (In Russ.).
7. Bliznyuk O.A., Senchenkov N.P. Ponyatiya "inklyuzivnaya obrazovatel'naya sreda", "inklyuzivnoe obrazovatel'noe prostranstvo": skhodstva i razlichiya ["Inclusive educational environment", "inclusive educational space": their correlation and difference] [Elektronnyi resurs]. *Chelovek i obrazovanie = Man and Education*, 2020, no. 4 (65), pp. 112–115. doi:10.54884/S181570410020485-8 (In Russ.).
8. Booth T., Ainscow M. Pokazateli inklyuzii. Prakticheskoe posobie [Index for Inclusion]. Moscow: ROOI "Perspektiva" Publ., 2007. 124 p. (In Russ.).
9. Bystrova Yu.A. Podgotovka k professional'no-trudovoi deyatel'nosti uchashchikhsya s intellektual'nymi narusheniyami [Development of Social and Psychological Readiness for Professional and Working Life in Students with Intellectual Disabilities] [Elektronnyi resurs]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya = Cultural-Historical Psychology*, 2022. Vol. 18, no. 2, pp. 54–61. doi:10.17759/chp.2022180206 (In Russ.).
10. Bystrova Yu.A. Razvitie sotsial'noi kompetentnosti u podrostkov s OVZ v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya [The Development of Social Competence in Adolescents in the Conditions of Inclusive Education] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 6, pp. 102–114. doi:10.17759/pse.2022270608 (In Russ.).
11. Vasilevskaya E.V. O sozdanii setevoi organizatsii metodicheskoi raboty na munitsipal'nom urovne. *Metodist = Methodist*, 2004, no. 5, pp. 18–22. (In Russ.).

12. Manuilova V.V. Realizatsiya meropriyatii po sovershenstvovaniyu sistemy inklyuzivnogo professional'nogo obrazovaniya v sub"ektakh Rossiiskoi Federatsii [Implementation of measures to improve the system of inclusive professional education in the regions of the Russian Federation]. *Gumanitarnye nauki = The Humanities*, 2018, no. 2 (42), pp. 20–25. (In Russ.).
13. Manuilova V.V., Sorokoumova S.N. Spetsial'nye usloviya kak osnova organizatsii i osushchestvleniya inklyuzivnogo srednego professional'nogo obrazovaniya [Special conditions as a basis for the organization and implementation of inclusive secondary vocational education]. *Defektologiya = Defectology*, 2021, no. 4, pp. 61–70. (In Russ.).
14. Mezhvedomstvennyi kompleksnyi plan meropriyatii po razvitiyu inklyuzivnogo obshchego i dopolnitel'nogo obrazovaniya, detskogo otdykha, sozdaniyu spetsial'nykh uslovii dlya obuchayushchikhsya s invalidnost'yu, s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya na dolgosrochnyi period (do 2030 goda): utverzhden Pravitel'stvom RF 22 dekabrya 2021 g. No. 14068p-P8) [Elektronnyi resurs]. *Konsul'tantPlyus*. URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_416030/ (Accessed 31.10.2022). (In Russ.).
15. Popova N.T., Shemanov A.Yu. Tvorcheskie inklyuzivnye praktiki stanovleniya sub"ektnosti: podkhod k kontseptual'nomu obosnovaniyu [Creative inclusive practices of subjectivity formation: an approach to conceptual substantiation] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya = Perm University Herald. Philosophy. Psychology. Sociology*, 2021, no. 3, pp. 376–385. doi:10.17072/2078-7898/2021-3-376-385 (In Russ.).
16. Samsonova E.V. et al. Professional'naya podgotovka t'yutorov, soprovozhdayushchikh obuchayushchikhsya s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya: metodicheskie rekomendatsii dlya pedagogicheskikh vuzov i institutov razvitiya obrazovaniya. Moscow: MGPPU Publ., 2022. 142 p. (In Russ.).
17. Rubtsov V.V. O mezhvedomstvennom vzaimodeistvii v realizatsii sotsial'noi i obrazovatel'noi inklyuzii dlya sotsial'no uyazvimykh grupp naseleniya [Interdepartmental Interaction in Realization of Social and Educational Inclusion for Vulnerable Groups3] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2016. Vol. 21, no. 1, pp. 87–93. doi:10.17759/pse.2016210107 (In Russ.).
18. Samsonova E.V. Razvitie inklyuzivnogo obrazovaniya v gorode Moskve na sovremennom etape. In Alekhina S.V. (ed.) *Sbornik materialov II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Inklyuzivnoe obrazovanie: praktika, issledovaniya, metodologiya" (Moskva, 26–28 iyunya 2013 g.)*. Moscow: OOO "Buki Vedi", 2013, pp. 74–77. (In Russ.).
19. Samsonova E.V., Gorbunova V.A. Resursnoe obespechenie obrazovatel'nykh organizatsii pri realizatsii inklyuzivnogo obrazovaniya (opyt obrazovatel'nykh organizatsii "Novoi Moskvy") [Resource Support for Educational Organizations in the Implementation Of Inclusive Education (the Experience of the Educational Organizations of the New Moscow District)] [Elektronnyi resurs]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2017. Vol. 6, no. 3, pp. 85–103. doi:10.17759/cpse.2017060305 (In Russ.).
20. Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Manuilova V.V. Aktual'noe sostoyanie inklyuzivnoi obrazovatel'noi sredy v professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsiyakh srednego professional'nogo obrazovaniya: pilotnoe issledovanie. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2023. (In print). (In Russ.).
21. Samsonova E.V., Kutepova E.N., Alekseeva M.N. Spetsifika inklyuzivnoi obrazovatel'noi sredy v organizatsiyakh srednego professional'nogo obrazovaniya [Special features of the inclusive educational environment in organizations of secondary vocational education.] [Elektronnyi resurs]. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire = Professional Education in the Modern World*, 2022. Vol. 12, no. 4, pp. 714–722. doi:10.20913/2618-7515-2022-4-12 (In Russ.).
22. Samsonova E.V., Semago M.M., Gorbunova V.A. Resursnoe obespechenie inklyuzivnogo obrazovaniya. Moscow: Editus, 2017. 118 p. (In Russ.).
23. Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Shemanov A.Yu., Kutepova E.N. Kompetentsii t'yutora v inklyuzivnom obrazovanii: spetsifika programm professional'noi podgotovki [Tutor Competencies in Inclusive Education: Specifics of Professional Training Curricula] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*

- = *Psychological-Educational Studies*, 2022. Vol. 14, no. 2, pp. 84–99. doi:10.17759/psyedu.2022140206 (In Russ.).
24. Alekhina S.V., Samsonova E.V. (eds.). Sozdanie inklyuzivnoi obrazovatel'noi sredy v obrazovatel'nykh organizatsiyakh: metodicheskie rekomendatsii dlya rukovodyashchikh i pedagogicheskikh rabotnikov obshcheobrazovatel'nykh organizatsii. Moscow: MGPPU Publ., 2022. 151 p. (In Russ.).
 25. Kutepova E.N., Samsonova E.V. (eds.). Sozdanie inklyuzivnoi sredy v obrazovatel'nykh organizatsiyakh srednego professional'nogo obrazovaniya: metodicheskie rekomendatsii. Moscow: MGPPU Publ., 2022. 82 p. (In Russ.).
 26. Federal'nyi zakon "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" [Elektronnyi resurs]. *Rossiiskaya gazeta = Rossiiskaya Gazeta*. 30.12.2012. URL: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html> (Accessed 31.10.2022). (In Russ.).
 27. Khitryuk V.V. Inklyuzivnaya gotovnost' pedagogov: genesis, fenomenologiya, kontseptsiya formirovaniya: Monografiya. Baranovichi: BarGU Publ., 2015. 276 p. (In Russ.).
 28. Shemanov A.Yu., Samsonova E.V., Bystrova Yu.A., Kutepova E.N. Podkhod k otsenke osobennosti professional'noi kompetentnosti t'yutora v usloviyakh inklyuzivnogo obrazovaniya: pilotnoe issledovanie [An Approach to Assessing the Features of a Tutor's Professional Competence in an Inclusive Education: A Pilot Study] [Elektronnyi resurs]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya = Clinical Psychology and Special Education*, 2022. Vol. 11, no. 4, pp. 233–263. doi:10.17759/cpse.2022110410 (In Russ.).
 29. Adamopoulou E. Capacity building for inclusive classrooms: the living together training. In Douglas S. (ed.). *Creating an inclusive school environment*. London, UK: British Council, 2019, pp. 33–46.
 30. Bystrova Yu., Kovalenko V., Kazachiner O. Social and pedagogical support of children with disabilities in conditions of general secondary educational establishments. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 2021. Vol. 12, no. 3, pp. 101–114. doi:10.47750/jett.2021.12.03.010
 31. Guo Y., Sawyer B.E., Justice L.M., Kaderavek J.N. Quality of the Literacy Environment in Inclusive Early Childhood Special Education Classrooms. *Journal of Early Intervention*, 2013. Vol. 35, no. 1, pp. 40–60. doi:10.1177/1053815113500343
 32. Jose J.P., Shanuga C. Inclusive Properties of School Interactional Milieu: Implications for Identity Construction and Social Exclusion. *Contemporary Voice of Dalit*, 2018. Vol. 10, no. 1, pp. 98–113. doi:10.1177/2455328X17745174
 33. Kovalenko V., Bystrova Y., Sinopalnikova N. Características de compreensão e atitude emocional em relação às normas morais e sociais de alunos com deficiência intelectual. *Laplage em Revista*, 2021, no. 7(3A), pp. 575–588. doi:10.24115/S2446-6220202173A1460p.575-588
 34. Love H.R., Horn E. Definition, Context, Quality: Current Issues in Research Examining High-Quality Inclusive Education. *Topics in Early Childhood Special Education*, 2021. Vol. 40, no. 4, pp. 204–216. doi:10.1177/0271121419846342

Информация об авторах

Самсонова Елена Валентиновна

кандидат психологических наук, руководитель, Научно-методический центр, Институт проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Быстрова Юлия Александровна

доктор психологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник, Институт проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: bystrovayua@mgppu.ru

Information about the authors

Elena V. Samsonova

PhD in Psychology, Chief, Scientific and Methodological Center, Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8961-1438>, e-mail: samsonovaev@mgppu.ru

Yuliya A. Bystrova

Doctor of Psychology, Docent, Leading Researcher, Scientific and Methodological Center, Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1866-0993>, e-mail: bystrovayua@mgppu.ru

Получена 14.05.2023

Received 14.05.2023

Принята в печать 17.06.2023

Accepted 17.06.2023

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

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

Адаптация первокурсников к обучению в педагогическом вузе в рамках учебной практики

Антонова Н.А.

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

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

Статья посвящена актуальной проблеме адаптации студентов первого курса — будущих учителей физики к вузовскому обучению. Актуальность подтверждается тем, что опирается на закон «Об образовании в Российской Федерации», в котором, в том числе, сказано о необходимости достижения высокого качества образования без ущерба здоровью обучающихся. Рассматривается понятие «адаптация студентов», факторы и комплекс проблем первокурсника. Представлены компоненты адаптации в образовательном процессе при обучении физике: психолого-социальный, здоровьесохраняющий, эргономический и содержательно-процессуальный, над которым в большей степени на кафедре физики и методики обучения физике мы можем работать. Результаты анкетирования и диагностики позволили выявить затруднения, которые испытывают будущие учителя физики на первом курсе обучения, что дает возможность создать условия для адаптации первокурсников к вузовскому формату учебно-познавательной деятельности. Выделены рекомендации по организации процесса адаптации студентов первого курса — будущих учителей физики к обучению в вузе в рамках учебной практики.

Ключевые слова: *адаптация, студенты первого курса, будущие учителя, обучение физике, учебная практика.*

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

Для цитаты: *Антонова Н.А. Адаптация первокурсников к обучению в педагогическом вузе в рамках учебной практики [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 2. С. 63–78. DOI:10.17759/bppe.2023200205*

Adaptation of First-Year Students to Study at a Pedagogical University within the Framework of Educational Practice

Nadezhda A. Antonova

South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3823-270X>, e-mail: in-nadya@mail.ru

The article is devoted to the urgent problem of adaptation of first-year students - future physics teachers to university education. The relevance is confirmed by the fact that it is based on the law "On Education in the Russian Federation", which, among other things, states the need to achieve a high quality of education without compromising the health of students. The concept of "adaptation of students", factors and a set of problems of a first-year student are considered. The components of adaptation in the educational process in teaching physics are presented: psychological and social, health-preserving, ergonomic, content-procedural — on which we can work to a greater extent at the Department of Physics and Methods of Teaching Physics. The results of the survey and diagnostics made it possible to identify the difficulties experienced by future physics teachers in the first year of study, which makes it possible to create conditions for the adaptation of first-year students to the university format of educational and cognitive activity. Recommendations for organizing the process of adaptation of first-year students — future teachers of physics — to study at a university within the framework of educational practice are highlighted.

Keywords: *adaptation, first-year students, future teachers, teaching physics, educational practice.*

Funding: *the work was carried out with the support of the Shadrinsky State Pedagogical University under the contract for the performance of research works dated 06/14/2023 No. 16-441 on the topic "Adaptive orientation of the methodology of teaching the discipline "Elementary Physics" to students of a pedagogical university" No. SHK-04-2023/1 dated 04/20/2023.*

For citation: Antonova N.A. Adaptation of First-Year Students to Study at a Pedagogical University within the Framework of Educational Practice. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 2, pp. 63–78. DOI:10.17759/bppe.2023200205 (In Russ.).

Введение

Реализация федеральной программы «Развитие образования на 2018–2025 годы» в образовательной практике привела к изменению условий профессионального развития обучающихся педагогических вузов и к их дальнейшей социализации в профессиональном сообществе. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» отмечается, что приоритетным направлением социальной политики государства на современном этапе является достижение высокого качества образования без ущерба здоровью обучающихся. Оптимальное решение этой задачи на начальном этапе обучения в вузе связано с использованием преподавателями методик и технологий адаптивной направленности.

Теоретико-методологической основой исследования проблемы адаптации являются:

- психологические и социальные виды адаптации (Ю.В. Кобазова [9], О.С. Михно [14], Н.В. Осипова [16], Ю.В. Шильцова [32], Е.В. Яковлев [33] и др.);
- пути сохранения и укрепления здоровья обучающихся в образовательной среде (Е.Е. Андреева [3], И.Л. Орехова, З.И. Тюмасева [24; 25], И.В. Тюряпина [26] и др.);
- адаптивные технологии обучения (Я.В. Кухтина [10], О.Ю. Муллер [15], О.В. Попова [19], Н.Н. Селезнева [21] и др.);
- адаптация студентов (М.В. Григорьева [5], Р.Р. Хусаинова [28], А.Э. Цымбалюк [29], Р.М. Шамионов [30] и др.);
- адаптация первокурсников к обучению в вузе (С.В. Акимова [2], Ю.А. Бохонкова [4], В.В. Лагерев [11], Т.М. Маленкович [13], Р.Е. Пономарев [18], Н.Р. Салихова [20], А.І. Clinciu [34] и др.);
- особенности учебной адаптации (Т.Д. Дубовицкая [6], Е.М. Земцова [7], С.В. Панина [17], О.С. Филиппова [27] и др.);
- содержательно-процессуальный компонент адаптивной направленности процесса обучения физике (Е.М. Земцова [7], Н.С. Пурешева [8; 12], Е.М. Старикова [22], О.Р. Шефер [31; 35], О.А. Яворук [1] и др.).

Большое количество работ по отдельным видам и направлениям реализации адаптации убеждает нас в том, что проблема эта актуальна как для школы, так и для вуза. В нашей работе мы рассматриваем адаптацию студентов первого курса — будущих учителей физики к вузовскому обучению.

Методология

В.В. Лагерев выделил понятие «адаптация студентов» и определяет его как интенсивный и динамичный, многосторонний и комплексный процесс жизнедеятельности, в ходе которого индивид на основе соответствующих приспособительных реакций вырабатывает устойчивые навыки удовлетворения тех требований, которые предъявляют к нему в ходе обучения и воспитания в высшей школе. При этом на первом и втором курсе происходит адаптация к образовательной и социокультурной среде вуза, а на старших — к избранной профессии и специальности [11].

Р.Р. Хусаинова определяет факторы процесса адаптации обучающихся в высшем учебном заведении: формы контроля и оценка учебной деятельности, характер взаимоотношений преподавателя и студента, условия занятий, недостаточный уровень фактической подготовленности, слабо выраженные навыки учебной работы, пассивная роль обучающегося, невысокий уровень культуры, нравственной и трудовой воспитанности, недостаточная выраженность установки на приобретение профессии, неуверенность в собственных силах [28].

Т.М. Маленкович [13], Р.Е. Пономарев [18] выделили комплекс проблем первокурсника, ведущих к состоянию дезадаптации (проявляется в высоком напряжении или неуспеваемости студентов): новое отношение к профессии; освоение новых учебных норм, оценок, способов и приемов самостоятельной работы; приспособление к новому типу учебного коллектива, к его обычаям и традициям; обучение новым видам научной и учебной деятельности; приспособление к новым условиям быта в студенческом общежитии, новым образцам студенческой культуры, новым формам использования свободного времени. Е.М. Земцова добавляет: усложнение учебного материала, новые дисциплины, высокие требования к деятельности обучающихся [7].

Е.М. Старикова [22] выделяет компоненты адаптации в образовательном процессе при обучении физике.

1. Психолого-социальный компонент адаптивной направленности обучения включает в себя психологическую и социальную виды адаптации и предусматривает создание благоприятного эмоционального фона занятия (снижение тревожности, конфликтности во время занятия), учет интересов обучающихся, развитие умения работать в группе и чувств ответственности, взаимопомощи и толерантности во взаимоотношениях с участниками группы.

Методика оценки данного компонента:

- уровни психоэмоциональных перегрузок, шкала самовосприятия Р. Бернса,
- определение способности к общению и саморегуляции,
- предпочтение студентов в выборе научно-популярной литературы, планы после окончания вуза.

Показатели психолого-социального критерия:

- психоэмоциональные перегрузки;
- самовосприятие студентом учебной деятельности,
- неосознанность выбора профессии, реактивная тревожность.

2. Здоровьесохраняющий компонент представлен физиологической адаптацией и нацелен на нейтрализацию факторов, негативно влияющих на здоровье, за счет использования здоровьесохраняющих технологий.

Методика оценки данного компонента: самооценка здорового образа жизни, ценностные ориентации (отношение к проблемам здоровья), мое здоровье, режим дня.

Критерий здоровьесохранения: ценностные ориентации студентов, оценка влияния учебной нагрузки на здоровье, качественная и количественная работоспособность.

3. Эргономический компонент адаптивной направленности содержит учебную и профессиональную виды адаптации, повышение учебных достижений студентов, повышение мотивации к изучаемому учебному материалу, иллюстрации его применения в будущей профессиональной деятельности.

Методика оценки данного компонента: журналы успеваемости студентов, учебная нагрузка, предпочтение студентов относительно учебных курсов, факторы, влияющие на успех обучающихся в учении, оценка трудолюбия и работоспособности.

Эргономический критерий: отношение студентов к выполнению домашнего задания; мотивация к обучению; качество усвоения физики; динамика продуктивной работоспособности.

4. Содержательно-процессуальный компонент адаптивной направленности связан с учебной и профессиональной видами адаптации, преемственностью связей между школьными и вузовскими курсами физики, применением современных технологий обучения.

Результаты

Для выявления особенностей изучения физики в 10–11 классе, а также создания условий для адаптации к вузовскому формату учебно-познавательной деятельности мы провели анкетирование студентов первого курса ЮУрГГПУ, обучающихся по программе бакалавриата 44.03.05 «Педагогическое образование», профильная направленность «Физика и математика». Анализ результатов анкетирования представлен в таблице 1.

Табл. 1. Анализ ответов студентов первого курса на вопросы анкеты

Вопросы	Ответы, %	
1. Из-за ограничений в условиях пандемии в 2020 году Вы не сдавали ОГЭ, собирались ли Вы выбрать ОГЭ по физике до пандемии?	да — 58	нет — 42
2. Если изучали физику в 10–11 классе, то недельная нагрузка по предмету у вас была	2 ч в неделю — 53	
	3 ч в неделю — 16	
	5 ч в неделю — 11	
	не изучал вообще — 20	

3. Работали ли Вы с оборудованием ГИА-лаборатории?	да — 26	нет — 74
4. Сдавали ли Вы ЕГЭ по физике?	да — 16	нет — 84
5. Как Вы готовились к ЕГЭ по физике? Можете выбрать несколько вариантов.	на уроке — 16	
	на факультативе — 16	
	с репетитором — 11	
	самостоятельно — 16	
	не сдавал — 84	
6. В вашей школе проводились дополнительные занятия по физике в 10–11 классе?	да — 32	нет — 68
7. Посещали ли Вы дополнительные занятия по физике в 10–11 классе?	да — 20	нет — 80
8. Посещали ли Вы дополнительные занятия по физике вне школы?	да — 5	нет — 95
9. На каком этапе олимпиады по физике Вы принимали участие?	школьный — 42	
	муниципальный — 16	
	региональный — 0	
	не принимал — 58	
10. Выполняли ли Вы проект по физике в 7 классе?	Да — 26	Нет — 74
11. Выполняли ли Вы проект по физике в 10 классе?	Да — 0	Нет — 100
12. Удовлетворены ли Вы выбором места обучения?	Да — 100	Нет — 0
13. Удовлетворены ли Вы условиями досуга, созданными университетом?	Да — 100	Нет — 0
14. Изменился ли у Вас режим дня после поступления в университет?	Да — 80	Нет — 20
15. Какие трудности у Вас возникли после поступления в университет? Можете выбрать несколько вариантов.	А) неумение распределять свое время и силы — 32	
	Б) неготовность к выполнению высоких требований преподавателей — 11	
	В) неготовность работать с большим объемом новой информации — 47	
	Г) отсутствие привычного контроля и опеки со стороны родителей, преподавателей — 5	
	Д) неготовность к самостоятельному обучению — 0	
	Е) отсутствие желания учиться — 16	
	Ж) расходование своего бюджета — 32	
	З) трудности жить отдельно от родителей — 11	
	И) трудности жить в общежитии — 11	

	К) трудности во взаимоотношениях с одноклассниками — 5
	Л) много новых дисциплин — 32

Анализ данных таблицы 1 показывает, что 20% студентов не изучали в 10–11 классе физику, 84% студентов не сдавали ЕГЭ по физике, 74 % студентов не работали с ГИА-оборудованием. Все это может негативно сказаться на освоении дисциплины «Общая и экспериментальная физика», а впоследствии и дисциплины «Методика обучения физике».

В ноябре 2022 года студентам бакалавриата по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование» профильная направленность «Физика и математика» набора 2022 года было предложена проверочная работа по физике, которую выполняли 19 человек, что составило 90% от общего числа студентов первого курса.

Диагностическая работа была направлена на проверку умений, сформированных у первокурсников при освоении школьного курса физики, таких как:

- использование понятийного аппарата в ситуации выбора;
- владение методологическими знаниями и экспериментальными умениями (проводить измерения, исследования и ставить опыты, интерпретировать результаты эксперимента);
- понимание принципов действия технических объектов;
- преобразование информации из одной знаковой системы в другую при работе с текстами физического содержания;
- владение методами решения расчетных, качественных задач;
- объяснение физических процессов в ситуациях практико-ориентированного характера, в том числе в комплексных задачах.

Задания КИМ представляли все таксономические уровни по всем разделам школьного курса физики: механика, молекулярно-кинетическая теория и термодинамика, электродинамика, оптика и квантовая физика. Задания разного уровня (базовый, повышенный, высокий) сложности включались в работу в таком соотношении, чтобы 47% от максимального балла составляли баллы за задания базового уровня, 33% — повышенного и 20% высокого уровней.

Результаты выполнения проверочной работы студентами первого курса представлены в таблице 2.

Табл. 2. Результаты проверочной работы

Получили отметку	Число участников	% от общего числа участников
2	0	0
3	13	68,4
4	6	31,6
5	0	0

Результаты выполнения заданий показывают, что у обучающихся не сформированы навыки смыслового чтения, вызывают затруднения перевод единиц величины в систему СИ, снятие показаний с приборов измерения. Студенты испытывают значительные трудности при выполнении заданий на объяснение физических явлений и определение характера изменения физических величин при протекании различных процессов, информация о которых представлена в таблицах или графиках. Ошибки у студентов возникают из-за невнимательности при чтении текста задания, несформированности простейших математических навыков.

Задания, представленные в виде расчетных задач, позволяют осуществить полноценную проверку сформированности умения преобразовывать формулы, выстраивать логику рассуждения для получения результата в требуемой форме в нестандартной ситуации.

У многих студентов отсутствуют навыки самоконтроля, что зачастую приводит к появлению ответов, невероятных в рамках условия выполняемого из КИМ задания.

Следующим этапом мы определяли предпочтения студентов в выборе научно-популярной литературы. Анализируя данные анкетирования и диагностику читательской грамотности у студентов-первокурсников — будущих учителей физики, мы пришли к следующим выводам:

- многие обучающиеся не интересуются научной и научно-популярной литературой, а обращаются к ней только для выполнения заданий для получения оценки, если им ее рекомендовал преподаватель;
- основными источниками информации для большинства обучающихся являются интернет-сайты;
- основными видами самостоятельной работы с учебником в процессе обучения физике являются чтение, выделение главного в тексте, сопоставление содержания рисунков с текстом параграфа;
- при подготовке теоретической части домашнего задания обучающиеся пользуются конспектом, составленным на учебном занятии;
- учителям не хватает информации по методике формирования читательской грамотности при обучении физике, методике конструирования текстов физического содержания и заданий разного типа к ним;
- развитие способности обучающихся понимать и использовать информацию из текстов физического содержания для достижения поставленных перед ними целей требует увеличения числа заданий, способствующих формированию читательской грамотности у обучающихся всех уровней общего образования;
- сформированность читательской грамотности на начальном этапе обучения в вузе — 65,44%.

Для решения проблемы формирования читательской грамотности и методической подготовки будущих учителей мы разработали спецкурс «Формирование читательской грамотности при обучении физике», который мы предлагаем студентам в рамках факультативных дисциплин «Школьный физический кабинет» (4 курс) и «Методика подготовки к ГИА по физике» (5 курс). Результаты выполнения диагностической работы на старших курсах показывают, что читательские умения освоены 85,74% будущих учителей.

В рамках нашего исследования, проводимого на базе «ЮУрГГПУ» среди будущих учителей физики (студенты бакалавриата) по направлению подготовки «Педагогическое образование» профиль «Физика. Математика» на 1 курсе, мы предлагаем курс по дисциплине «Учебная практика по физике», рассчитанный на 44 часа практических занятий. В рамках этого курса студенты должны получить четкое представление о выбранной специальности, методах и формах обучения, видах, представляемых формах отчетных документов, организации их содержания, периодах сдачи текущего и итогового контроля знаний. Также цели курса — познакомить студентов с планами решения различного рода задач, заданий; привести примеры практико-ориентированных задач и при этом формировать функциональную грамотность; научить применять ГИА-оборудование и включать его в работу над проектной деятельностью; научить работать с научно-популярной литературой («Наука и жизнь», «Квант» и др.). В числе целей курса также можно назвать следующие: знакомить студентов с историей учебного заведения, факультета, кафедр; с известными выпускниками; рассказывать о традициях факультета, включать студентов в работу по подготовке и проведению различных мероприятий, привлекая первокурсников к социально-культурной жизни вуза, участию в социальных и образовательных проектах, научной работе (выступление с докладами на занятиях, выступление на конференциях, написание статей со студентами старших курсов).

Курс состоит из 2 блоков по 22 часа каждый. 1 блок — решение задач и повторение теоретического школьного материала. 2 блок — решение экспериментальных и профессионально-

ориентированных задач с использованием ресурсов «Технопарка педагогических компетенций» и ГИА-лаборатории.

Опишем более подробно 2 блок курса в таблице 3.

Табл. 3. Планирование 2 блока курса по дисциплине «Учебная практика по физике»

№	Тема занятия	Кол-во час.	Примечание
1	Физический эксперимент. Особенности физического эксперимента.	2	Физические приборы: мензурка, термометр, динамометр, гигрометр, психрометр, электроскоп, электрометр и т. д. Самодельное оборудование, например: фонтан своими руками.
2	Наблюдение. Программа наблюдения. Проведение наблюдения.	2	См.: [1, с. 3–4]. Провести наблюдения физических явлений: диффузия, электризация тел, плавание тел, механическое движение тел и т. д.
3	Виды погрешности в физическом эксперименте. Оценка погрешности.	2	Решение заданий на определение погрешности и цены деления приборов в рамках ВПР, ОГЭ, ЕГЭ.
4	Возможности «Технопарка» в организации физического эксперимента.	2	Экскурсия в «Технопарк». Задание к установкам «Технопарка»: познакомьтесь с установкой, опишите ее по плану. План изучения приборов. 1. Назначение прибора. 2. Принцип действия прибора (какое явление или закон положен в основе работы прибора). 3. Схема устройства прибора (его основные части, их назначение). 4. Правила пользования прибором. 5. Область применения прибора. Практическая работа «Построение фигур Хладни».
5	Научный факт. Факты в системе естественно-научных знаний.	2	См. [1, с. 10–16].
6	Лабораторные работы как инструмент развития функциональной грамотности.	2	Учебный класс комплект по физике от компании SAGA CORPORATION. Эксперименты по разделу «Механика» [23].
7	Экспериментальное задание ОГЭ по физике.	4	Работа с ГИА-оборудованием. 1. Изучить особенности экспериментальных заданий в ОГЭ: <ul style="list-style-type: none"> • проверяемые умения; • систему и критерии оценивания; • комплекты оборудования (элементы оборудования и их характеристику); • выполнение каких опытов обеспечивают данные комплекты.

			2. Подберите к каждому комплекту оборудования экспериментальные задания и возможное решение. 3. Выступите с докладом по одному из предложенных комплектов оборудования.
8	Экспериментальные задачи и задания по физике в условиях цифровизации образования.	2	Подберите виртуальные эксперименты и лабораторные работы.
9	Возможности ЭФУ по физике в организации физического эксперимента.	2	Проанализируйте возможности ЭФУ на примере учебника по физике А.В. Перышкина (УМК, издательство «Экзамен») по основным разделам школьного курса «Физика».
10	Физический эксперимент как один из инструментариев развития функциональной грамотности.	2	Контрольная работа по функциональной грамотности.

Представим фрагмент контрольной работы по функциональной грамотности.

1. Прочитайте текст и вставьте на места пропусков слова (словосочетания) из приведенного списка.



Часто бывает необходимо сохранить пищу горячей или холодной. Чтобы помешать телу охладиться или нагреться, нужно А) _____ теплопередачу. При этом нужно сделать так, чтобы энергия не передавалась ни одним видом теплопередачи. В этих целях используют Б) _____ (см. рис.). Он состоит из В) _____ (4) с двойными стенками. Внутренняя поверхность стенок покрыта блестящим металлическим слоем, а из пространства между стенками сосуда выкачан воздух. Лишенное воздуха пространство между стенками почти не проводит тепло. Металлический слой, отражая, препятствует передаче энергии Г) _____. Чтобы защитить стекло от повреждений, его помещают в специальный металлический или пластмассовый Д) _____ (3). Сосуд закупоривается Е) _____ (2), а сверху навинчивается Ж) _____ (1).

Список слов и словосочетаний:

- 1) увеличить
- 2) уменьшить
- 3) излучение
- 4) термос
- 5) стеклянный сосуд
- 6) колпачок
- 7) футляр

- 8) пробка
9) жидкость
10) сосуд

Запишите в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

Ответ:

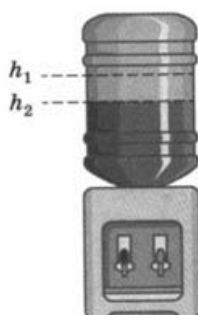
А	Б	В	Г	Д	Е	Ж

2. На рисунке изображена упаковочная коробка электросберегающей лампочки. Какую силу тока потребляет эта лампочка?



3. Прочитайте текст и вставьте вместо пропусков слова из предложенного списка. Слова в ответе могут повторяться.

В жаркий день в школе после перемены уровень воды в кулере понизился (см. рис.). При этом масса воды в кулере А) _____, давление воды на кран кулера Б) _____, сила давления воды на кран кулера В) _____.



Список слов и словосочетаний:

- 1) уменьшилась(-ось)
- 2) увеличилась(-ось)
- 3) не изменилась(-ось)

Запишите в таблицу выбранные цифры под соответствующими буквами.

Ответ:

А	Б	В

4. Лампочка, мощность которой 60 Вт, горит ежедневно по 5 часов. Рассчитать стоимость электроэнергии, потребляемой лампочкой за месяц, при тарифе 4 руб/кВт*ч.

Итогом является отчетная документация по практике: дневник практики студента, отчет о выполнении индивидуального задания, отзыв руководителя практики о работе студента в период практики.

В результате работы со студентами по выполнению практических работ данного курса мы установили затруднения, которые они испытывали:

1. определять недостающие сведения для разрешения предлагаемой дидактической ситуации — 58%;
2. проявлять творческий подход к ее разрешению — 32%;
3. применять знания о Федеральном государственном образовательном стандарте основного и среднего образования по физике, спецификации и кодификаторе ВПР, ОГЭ и ЕГЭ по физике — 29 %.

Заключение

Данные исследования позволяют предложить студентам стратегии адаптивного поведения, а преподавателям естественно-научных дисциплин — рекомендации в организации процесса адаптации.

В нашем вузе специально планируется система мероприятий, способствующая адаптации первокурсников к условиям вуза, связанная как с социальной адаптацией, так и с учебной. Последняя, решением кафедры физики и методики обучения физике, организуется в первом семестре при обучении дисциплине «Учебная практика по физике» и «Элементарная физика».

Первая и главная задача преподавателя курса «Элементарная физика» — обратить внимание, поставить в основу обучения вербальное описание явлений и отыскание аналогий в природе и технике, затем иллюстрирование вербальной информации графической и лишь в заключение — абстрактно-математическое оформление. Использовать цифровые ресурсы, включать в образовательный процесс работу технопарка.

Преподаватель, предоставляя индивидуальные домашние задания (ИДЗ), должен:

- контролировать правильное их выполнение студентом, время работы студента с ИДЗ;
- придерживаться выработанных на кафедре требований, предъявляемых к студентам;
- своевременно знакомить студентов с результатами проверки ИДЗ и комментариями по допущенным ошибкам;
- проводить консультации для снятия возникающих у студентов вопросов.

Создание условий для адаптивной направленности организации учебно-познавательной деятельности студентов на учебном занятии включает в себя: психологический аспект адаптации — это приспособление человека к существованию в обществе в соответствии с требованиями этого общества и с собственными потребностями личности, мотивами и интересами. Деятельностная адаптация — данный вид адаптации происходит параллельно с организационной. Она предполагает, что студент знакомится со всеми возможными для него видами деятельности: изучение предметов, привыкание к новому социальному статусу (студент), изучение и усваивание новых прав и обязанностей, запоминание новых требований к учебе (например, действие рейтинговой системы, правила оценки успеваемости обучающегося и пр.).

Таким образом, позитивным результатом успешно организованного процесса адаптации является адаптированность личности. Она включает в себя совокупность индивидуально-психологических особенностей, обеспечивающих в новых условиях жизнедеятельности наибольшую успешность деятельности, значимой для данного индивида, положительное отношение к этой значимой деятельности и эмоционально-нравственную удовлетворенность профессиональным обучением в целом.

Литература

1. *Акименко С.Б., Яворук О.А.* Физика и естествознание. Практические работы: Учебное пособие. М.: РИОР; ИНФРА-М, 2013. 52 с.
2. *Акимова С.В., Кожевникова О.В.* Факторы успешности академической адаптации на начальном этапе обучения в университете // *Universum: психология и образование*. 2015. № 8 (18).
3. *Андреева Е.Е., Гринин А.В.* Влияние ограничительных мер, связанных с пандемией COVID-19, на ведение здорового образа жизни студенческой молодежью [Электронный ресурс] // *Педагогическое образование в России*. 2022. № 1. С. 27–36. doi:10.26170/2079-8717_2022_01_03
4. *Бохонкова Ю.А.* Социально-психологическая адаптация первокурсников к условиям учебных заведений: Монография. М.: МГУ, 2016. 199 с.
5. *Григорьева М.В., Шамионов Р.М., Голубева Н.М.* Роль рефлексии в адаптационном процессе студентов к условиям обучения в вузе [Электронный ресурс] // *Психологическая наука и образование*. 2017. Том 22. № 5. С. 23–30. doi:10.17759/pse.2017220503
6. *Дубовицкая Т.Д., Крылова А.В.* Методика исследования адаптированности студентов в вузе [Электронный ресурс] // *Психологическая наука и образование*. 2010. Том 2. № 2. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010_n2/27814 (дата обращения: 01.05.2023).
7. *Земцова Е.М.* Методика организации и проведения адаптационного пропедевтического курса физики для курсантов военных вузов: Учебно-методическое пособие. Челябинск: ЧТИ, 2004. 56 с.
8. *Исаев Д.А., Пурышева Н.С.* Возможные модели реализации ФГОС-3+ при подготовке бакалавров направления «Педагогическое образование» (профили «Физика+...») // *Казанский педагогический журнал*. 2015. № 3 (110). С. 29–34.
9. *Кобазова Ю.В.* Особенности психологической адаптации первокурсников к образовательной среде института [Электронный ресурс] // *Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования*. 2022. Том 11. № 4-1. С. 111–118. doi:10.34670/AR.2022.64.81.011
10. *Кухтина Я.В., Филипская А.В.* Адаптивное обучение студентов вузов в системе электронной образовательной среды // *Современное педагогическое образование*. 2022. № 2. С. 134–137.
11. *Лагерев В.В.* Адаптация студентов к условиям обучения в техническом вузе и особенности организации учебно-воспитательного процесса с первокурсниками. М.: НИИВО, 1991. 48 с.
12. *Лоскутов А.Ф., Пурышева Н.С.* Обеспечение непрерывности обучения физике школьников, находящихся на длительном лечении в стационарах медицинских учреждений [Электронный ресурс] // *Наука и школа*. 2022. № 1. С. 134–148. doi:10.31862/1819-463X-2022-1-134-148
13. *Маленкович Т.М.* Типологические особенности дезадаптации студентов младших курсов и пути их преодоления // *Теория и практика специального образования*. 2003. С. 14–18.
14. *Михно О.С.* Теоретический анализ видов адаптации студентов с особыми образовательными потребностями в вузе // *Человеческий капитал*. 2020. № S4 (136). С. 207–211.
15. *Муллер О.Ю.* Применение адаптивных технологий при обучении студентов с особыми образовательными потребностями [Электронный ресурс] // *Alma Mater (Вестник высшей школы)*. 2022. № 8. С. 65–69. doi:10.20339/AM.08-22.065
16. *Осипова Н.В.* О понятии «социальная адаптация» и сопровождении социально-профессиональной адаптации детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2015. № 1 (17). С. 80–85.
17. *Панина С.В., Хохолова И.С.* Учебная адаптация первокурсников в условиях балльно-рейтинговой системы в вузе // *Психология обучения*. 2014. № 10. С. 110–119.
18. *Пономарев Р.Е.* Введение в педагогическую деятельность. Общие основы педагогики. Новокузнецк: КузГПА, 2007. 83 с.
19. *Попова О.В., Макарова О.Н., Романова Л.А.* Концептуальные основы реализации адаптивных технологий и средств дистанционного обучения в условиях гуманитарно-педагогической подготовки // *Инновации в жизнь*. 2016. № 4 (19). С. 117–129.

20. Салихова Н.Р., Фахрутдинова А.Р. Трудности адаптации первокурсников к обучению в вузе [Электронный ресурс] // Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование. 2021. № 1. С. 97–113. doi:10.28995/2073-6398-2021-1-97-113
21. Селезнева Н.Н. Трансформация адаптивных технологий обучения от педагогической технологии к обучающим системам с элементами искусственного интеллекта [Электронный ресурс] // Вестник МГПУ. Серия «Информатика и информатизация образования». 2022. № 3 (61). С. 113–123. doi:10.25688/2072-9014.2022.61.3.10
22. Старикова Е.М. Адаптивная направленность методики обучения основам физики студентов медицинского вуза: Дисс. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2009. 267 с.
23. Степанов С.В. Ученический эксперимент по физике. Часть 1. Механика. Пособие для учащихся. 2-е изд. М.: ООО «Лаббок», 2022. 98 с.
24. Тюмасева З.И., Орехова И.Л., Яковлева Н.О. Адаптационный этап процесса профессиональной социализации студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] // Образование и наука. 2018. Том 20. № 1. С. 75–95. doi:10.17853/1994-5639-2018-1-75-95
25. Тюмасева З.И., Орехова И.Л., Натарева Д.В. Парадигмы здоровьесберегающего образования: проблемы и пути решения [Электронный ресурс] // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2022. № 2 (168). С. 182–198. doi:10.25588/CSPU.2022.168.2.011
26. Тюряпина И.В. Особенности психоэмоционального состояния у студентов с различными акцентуациями личности в период адаптации к вузу // Мир науки, культуры, образования. 2016. № 1 (56). С. 246–250.
27. Филиппова О.С. Экспериментальное исследование влияния психологического тренинга на повышение учебной адаптации студентов вуза [Электронный ресурс] // Вестник Московского информационно-технологического университета — Московского архитектурно-строительного института. 2022. № 3. С. 95–102. doi:10.52470/2619046X_2022_3_95
28. Хусаинова Р.Р. Активизация факторов адаптации в процессе группообразующей деятельности. Елабуга. ЕПГУ, 2004. С. 28–32.
29. Цымбалюк А.Э., Мишучкова Е.Ю., Сидорова С.С. Психологическая структура учебно-профессиональной адаптации студентов педагогического вуза // Ярославский педагогический вестник. 2017. № 6. С. 233–237.
30. Шамионов Р.М., Григорьева М.В., Гринина Е.С., Созонник А.В. Академическая адаптация студентов: разработка и валидизация новой методики [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2022. Том 27. № 2. С. 53–68. doi:10.17759/pse.2022270205
31. Шефер О.Р., Крайнева С.В., Лебедева Т.Н. Управление развитием учебно-профессиональной мотивации студентов бакалавриата в системе высшего образования через инспирацию компетенций. Челябинск: Южно-Уральский научный центр РАО, 2020. 319 с.
32. Шильцова Ю.В. Адаптация студентов к первому курсу в условиях вуза // E-Scio. 2020. № 5 (44). С. 526–535.
33. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Виды адаптации личности в образовательном процессе // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 6. С. 123–127.
34. Clinciu A.I. Adaptation and Stress for the First Year University Students // Procedia — Social and Behavioral Sciences. 2013. Vol. 78. P. 718–722. doi:10.1016/j.sbspro.2013.04.382
35. Shefer O. et al. Preparing future teachers for cultural and educational activities // ICERI2021 Proceedings: 14th annual International Conference of Education, Research and Innovation, Spain, 2021, 8–9 November. Spain: IATED Academy, 2021. P. 8056–8059.

References

1. Akimenko S.B., Yavoruk O.A. Fizika i estestvoznание. Prakticheskie raboty: Uchebnoe posobie. Moscow: RIOR; INFRA-M, 2013. 52 p. (In Russ.).
2. Akimova S.V., Kozhevnikova O.V. Faktory uspešnosti akademicheskoi adaptatsii na nachal'nom etape obucheniya v universitete [the factors of successful academic adjustment at the initial stage of university ed-

- ucation]. *Universum: psikhologiya i obrazovanie = Universum: Psychology and Education*, 2015, no. 8 (18). (In Russ.).
3. Andreeva E.E., Grinin A.V. Vliyaniye ogranichitel'nykh mer, svyazannykh s pandemiei COVID-19, na vedeniye zdorovogo obraza zhizni studencheskoi molodezh'y [The Impact of Restrictive Measures Related to the COVID-19 Pandemic on the Healthy Lifestyle of Students] [Elektronnyi resurs]. *Pedagogicheskoye obrazovanie v Rossii = Pedagogical Education in Russia*, 2022, no. 1, pp. 27–36. doi:10.26170/2079-8717_2022_01_03 (In Russ.).
 4. Bokhonkova Yu.A. Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya pervokursnikov k usloviyam uchebnykh zavedeniy: Monografiya. Moscow: MGU Publ., 2016. 199 s. (In Russ.).
 5. Grigoryeva M.V., Shamionov R.M., Golubeva N.M. Rol' refleksii v adaptatsionnom protsesse studentov k usloviyam obucheniya v vuze [Role of Self-Reflection in the Process of Student Adaptation to University] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2017. Vol. 22, no. 5, pp. 23–30. doi:10.17759/pse.2017220503 (In Russ.).
 6. Dubovitskaya T.D., Krylova A.V. Metodika issledovaniya adaptirovannosti studentov v vuze [Method of Research of Students Adaptability in the Higher Educational Establishment] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2010. Vol. 2, no. 2. URL: https://psyjournals.ru/journals/psyedu/archive/2010_n2/27814 (Accessed 01.05.2023). (In Russ.).
 7. Zemtsova E.M. Metodika organizatsii i provedeniya adaptatsionnogo propedevticheskogo kursa fiziki dlya kursantov voennykh vuzov: Uchebno-metodicheskoye posobie. Chelyabinsk: ChTI Publ., 2004. 56 p. (In Russ.).
 8. Isaev D.A., Purysheva N.S. Vozmozhnyye modeli realizatsii FGOS-3+ pri podgotovke bakalavrov napravleniya "Pedagogicheskoye obrazovanie" (profil "Fizika+...") [Possible models of implementation of the GEF-3+ in the preparation of bachelors of pedagogical education (Profile "Physics+...")]. *Kazanskiy pedagogicheskii zhurnal = Kazan Pedagogical Journal*, 2015, no. 3 (110), pp. 29–34. (In Russ.).
 9. Kobazova Yu.V. Osobennosti psikhologicheskoy adaptatsii pervokursnikov k obrazovatel'noi srede instituta [Features of psychological adaptation of first-year students to the educational environment of the institute] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologiya. Istoriko-kriticheskiye obzory i sovremennyye issledovaniya = Psychology. Historical-Critical Reviews and Current Researches*, 2022. Vol. 11, no. 4-1, pp. 111–118. doi:10.34670/AR.2022.64.81.011 (In Russ.).
 10. Kukhtina Ya.V., Filip'skaya A.V. Adaptivnoye obucheniye studentov vuzov v sisteme elektronnoy obrazovatel'noi sredy [Adaptive learning of university students in the system of electronic educational environment]. *Sovremennoye pedagogicheskoye obrazovanie = Modern Pedagogical Education*, 2022, no. 2, pp. 134–137. (In Russ.).
 11. Lagerev V.V. Adaptatsiya studentov k usloviyam obucheniya v tekhnicheskoy vuze i osobennosti organizatsii uchebno-vospitatel'nogo protsessa s pervokursnikami. Moscow: NIIVO, 1991. 48 p. (In Russ.).
 12. Loskutov A.F., Purysheva N.S. Obespecheniye nepreryvnosti obucheniya fizike shkol'nikov, nakhodyashchikhsya na dlitel'nom lechenii v statsionarakh meditsinskikh uchrezhdeniy [Providing continuity of teaching physics to students undergoing long-term treatment in in-patient medical clinics] [Elektronnyi resurs]. *Nauka i shkola = Science and School*, 2022, no. 1, pp. 134–148. doi:10.31862/1819-463X-2022-1-134-148 (In Russ.).
 13. Malenkovich T.M. Tipologicheskyye osobennosti dezadaptatsii studentov mladshikh kursov i puti ikh preodoleniya. *Teoriya i praktika spetsial'nogo obrazovaniya*. 2003, pp. 14–18. (In Russ.).
 14. Mikhno O.S. Teoreticheskii analiz vidov adaptatsii studentov s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami v vuze [Adaptation of students with special educational needs at a university]. *Chelovecheskii kapital = Human Capital*, 2020, no. S4 (136), pp. 207–211. (In Russ.).
 15. Muller O.Yu. Primeneniye adaptivnykh tekhnologii pri obuchenii studentov s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami [Application of adaptive technologies in teaching students with special educational needs] [Elektronnyi resurs]. *Alma Mater (Vestnik vysshey shkoly) = Alma Mater (Vestnik Vysshey Shkoly)*, 2022, no. 8, pp. 65–69. doi:10.20339/AM.08-22.065 (In Russ.).

16. Osipova N.V. O ponyatii “sotsial'naya adaptatsiya” i soprovozhdenii sotsial'no-professional'noi adaptatsii detei-sirot i detei, ostavshikhsya bez popecheniya roditelei [On the concept of «social adaptation» and accompanied by social and professional adaptation of orphans and children left without parental care]. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom = Professional Education in Russia and Abroad*, 2015, no. 1 (17), pp. 80–85. (In Russ.).
17. Panina S.V., Khokholova I.S. Uchebnaya adaptatsiya pervokursnikov v usloviyakh ball'no-reitingovoi sistemy v vuze [Curriculum adaptation freshmen under points-rating system in high school]. *Psikhologiya obucheniya = Psychology of Education*, 2014, no. 10, pp. 110–119. (In Russ.).
18. Ponomarev R.E. Vvedenie v pedagogicheskuyu deyatel'nost'. Obshchie osnovy pedagogiki. Novokuznetsk: KuzGPA Publ., 2007. 83 p. (In Russ.).
19. Popova O.V., Makarova O.N., Romanova L.A. Kontseptual'nye osnovy realizatsii adaptivnykh tekhnologii i sredstv distantsionnogo obucheniya v usloviyakh gumanitarno-pedagogicheskoi podgotovki [Conceptual fundamentals for realization of adaptive technologies and distance learning means under the circumstances of humanitarian and pedagogical training]. *Innovatsii v zhizn' = Innovation in Life*, 2016, no. 4 (19), pp. 117–129. (In Russ.).
20. Salikhova N.R., Fakhrutdinova A.R. Trudnosti adaptatsii pervokursnikov k obucheniyu v vuze [A first-year students' adaptation to difficulties at high educational establishments] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik RGGU. Seriya: Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie = RSUH/ RGGU Bulletin. “Psychology. Pedagogics. Education” Series*, 2021, no. 1, pp. 97–113. doi:10.28995/2073-6398-2021-1-97-113 (In Russ.).
21. Selezneva N.N. Transformatsiya adaptivnykh tekhnologii obucheniya ot pedagogicheskoi tekhnologii k obuchayushchim sistemam s elementami iskusstvennogo intellekta [Transformation of adaptive learning technologies from pedagogical technology to learning systems with artificial intelligence elements] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik MGPU. Seriya “Informatika i informatizatsiya obrazovaniya” = MCU Journal of Informatics and Informatization of Education*, 2022, no. 3 (61), pp. 113–123. doi:10.25688/2072-9014.2022.61.3.10 (In Russ.).
22. Starikova E.M. Adaptivnaya napravlenost' metodiki obucheniya osnovam fiziki studentov meditsinskogo vuza: Diss. kand. ped. nauk. Chelyabinsk, 2009. 267 s. (In Russ.).
23. Stepanov S.V. Uchenicheskii eksperiment po fizike. Chast' 1. Mekhanika. Posobie dlya uchashchikhsya. 2nd ed. Moscow: OOO “Labboks”, 2022. 98 p. (In Russ.).
24. Tyumaseva Z.I., Orekhova I.L., Yakovleva N.O. Adaptatsionnyi etap protsessa professional'noi sotsializatsii studentov pedagogicheskogo vuza [Adaptational stage of the professional socialization of students of pedagogical universities] [Elektronnyi resurs]. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal*, 2018. Vol. 20, no. 1, pp. 75–95. doi:10.17853/1994-5639-2018-1-75-95 (In Russ.).
25. Tyumaseva Z.I., Orekhova I.L., Natarova D.V. Paradigmy zdorov'esberegayushchego obrazovaniya: problemy i puti resheniya [Paradigms of Health-Saving Education: Problems and Solutions] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Yuzhno-Ural'skogo gosudarstvennogo gumanitarno-pedagogicheskogo universiteta = The Herald of South-Ural State Humanities-Pedagogical University*, 2022, no. 2 (168), pp. 182–198. doi:10.25588/CSPU.2022.168.2.011 (In Russ.).
26. Tyuryapina I.V. Osobennosti psikoemotsional'nogo sostoyaniya u studentov s razlichnymi aktsentuatsiyami lichnosti v period adaptatsii k vuzu [Features of psycho-emotional state at students with personality accentuation in the period of adaptation to a university]. *Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya = The World of Science, Culture and Education*, 2016, no. 1 (56), pp. 246–250. (In Russ.).
27. Filippova O.S. Eksperimental'noe issledovanie vliyaniya psikhologicheskogo treninga na povyshenie uchebnoi adaptatsii studentov vuza [Experimental study of the influence of psychological training on improving the educational adaptation of university students] [Elektronnyi resurs]. *Vestnik Moskovskogo informatsionno-tekhnologicheskogo universiteta — Moskovskogo arkhitekturno-stroitel'nogo instituta = Moscow Information and Technology University — Moscow Architecture and Construction Institute Review*, 2022, no. 3, pp. 95–102. doi:10.52470/2619046X_2022_3_95 (In Russ.).
28. Khusainova P.P. Aktivizatsiya faktorov adaptatsii v protsesse gruppoobrazuyushchei deyatel'nosti. Elabuga. EPGU Publ., 2004, pp. 28–32. (In Russ.).

29. Tsymbalyuk A.E., Mishuchkova E.Yu., Sidorova S.S. Psikhologicheskaya struktura uchebno-professional'noi adaptatsii studentov pedagogicheskogo vuza [Psychological Structure of Educational and Professional Adaptation of Pedagogical University Students]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik = Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2017, no. 6, pp. 233–237. (In Russ.).
30. Shamionov R.M., Grigoryeva M.V., Grinina E.S., Sozonnik A.V. Akademicheskaya adaptatsiya studentov: razrabotka i validizatsiya novoi metodiki [Evaluating Academic Adaptation in Students: A New Technique] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2022. Vol. 27, no. 2. С. 53–68. doi:10.17759/pse.2022270205 (In Russ.).
31. Shefer O.R., Kraineva S.V., Lebedeva T.N. Upravlenie razvitiem uchebno-professional'noi motivatsii studentov bakalavriata v sisteme vysshego obrazovaniya cherez inspiratsiyu kompetentsii. Chelyabinsk: Yuzhno-Ural'skii nauchnyi tsentr RAO Publ., 2020. 319 p. (In Russ.).
32. Shiltsova Yu.V. Adaptatsiya studentov k pervomu kursu v usloviyakh vuza. *E-Scio*, 2020, no. 5 (44), pp. 526–535. (In Russ.).
33. Yakovlev E.V., Yakovleva N.O. Vidy adaptatsii lichnosti v obrazovatel'nom protsesse [Types of personal adaptation in learning process]. *Vestnik Chelyabinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 2016, no. 6, pp. 123–127. (In Russ.).
34. Clinciu A.I. Adaptation and Stress for the First Year University Students. *Procedia — Social and Behavioral Sciences*, 2013. Vol. 78, pp. 718–722. doi:10.1016/j.sbspro.2013.04.382
35. Shefer O. et al. Preparing future teachers for cultural and educational activities. *ICERI2021 Proceedings: 14th annual International Conference of Education, Research and Innovation, Spain, 2021, 8–9 November*. Spain: IATED Academy, 2021, pp. 8056–8059.

Информация об авторах

Антонова Надежда Анатольевна

преподаватель, кафедра физики и методики обучения физике, факультет математики, физики, информатики, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»), г. Челябинск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3823-270X>, e-mail: in-nadya@mail.ru

Information about the authors

Nadezhda A. Antonova

Lecturer, Department of Physics and Methods of Teaching Physics, Faculty of Mathematics, Physics, Computer Science, South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3823-270X>, e-mail: in-nadya@mail.ru

Получена 10.05.2023

Received 10.05.2023

Принята в печать 30.05.2023

Accepted 30.05.2023

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

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

Связь вербальной агрессии и молодежного сленга в старшем подростковом возрасте

Воронкова И.В.

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

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2867-2354>, e-mail: voronkovaiv@mgppu.ru

Черняев Н.С.

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

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9233-2920>, e-mail: nikolay_chernyaev@bk.ru

В статье представлены результаты исследования связи вербальной агрессии и интенсивности использования молодежного сленга подростками 14-16 лет. В исследовании приняли участие 60 испытуемых. Использовались методики: анкетирование (авторская анкета, позволяющая установить интенсивность использования молодежного сленга) и методика «Виды агрессивности» (Л.Г. Почебут, 2012; на осн.: А. Басс, А. Дарки, 1957), позволяющая выявить уровень вербальной агрессии у старших подростков. Проверялись гипотезы: имеется связь между вербальной агрессией и использованием молодежного сленга в старшем подростковом возрасте; интенсивность использования молодежного сленга влияет на уровень вербальной агрессии в старшем подростковом возрасте; чем интенсивнее использование молодежного сленга, тем выше уровень вербальной агрессии в старшем подростковом возрасте. Гипотеза исследования подтвердилась: отмечено, что подростки, интенсивно использующие в своей речи молодежный сленг, демонстрируют более высокий уровень вербальной агрессии; подростки, не использующие молодежный сленг, отличаются низким уровнем вербальной агрессии.

Ключевые слова: агрессия, вербальная агрессия, молодежный сленг.

Для цитаты: Воронкова И.В., Черняев Н.С. Связь вербальной агрессии и молодежного сленга в старшем подростковом возрасте [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 2. С. 79–86. DOI:10.17759/bppe.2023200206

The Correlation between Verbal Aggression and the Use of Youth Slang in Older Adolescence

Inna V. Voronkova

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2867-2354>, e-mail: voronkovaiv@mgppu.ru

Nikolay S. Chernyaev

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9233-2920>, e-mail: nikolay_chernyaev@bk.ru

The article presents the results of a study of the correlation between verbal aggression and the intensity of the use of youth slang by adolescents aged 14-16. The study involved 60 subjects. Methods were used: a questionnaire (an author's questionnaire that allows you to determine the intensity of the use of youth slang) and the method "Types of aggressiveness" (L.G. Pochebut, 2012; based on A. Buss, A. Durkey, 1957), which allows you to identify the level of verbal aggression in older adolescents. The hypotheses tested were: there is a correlation between verbal aggression and the use of youth slang in older adolescence; the intensity of the use of youth slang affects the level of verbal aggression in older adolescence; the more intense the use of youth slang, the higher the level of verbal aggression in older adolescence. The hypothesis of the study was confirmed: it was noted that adolescents who intensively use youth slang in their speech demonstrate a higher level of verbal aggression; adolescents who do not use youth slang have a low level of verbal aggression.

Keywords: aggression, verbal aggression, youth slang.

For citation: Voronkova I.V., Chernyaev N.S. The Correlation between Verbal Aggression and the Use of Youth Slang in Older Adolescence. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 2, pp. 79–86. DOI:10.17759/bppe.2023200206 (In Russ.).

Введение

В разные периоды развития психологической науки проблему вербальной агрессии исследовали А. Бандура, А. Басс, Р. Бэрон, Л.В. Берковиц, В.С. Мухина, Л.М. Семенюк, С.Л. Соловьева, Е.В. Змановская, Ю.В. Щербинина, С.Н. Ениколопов и др. Внимание исследователей к проблеме вербальной агрессии в последние два десятилетия объясняется тем, что значительная часть коммуникаций переместилась в виртуальный дискурс и непрерывно трансформируется, динамично осваивая новые каналы и инструментарий [3; 10]. В психологической литературе описаны новые способы проявления агрессии: кибермоббинг, кибербуллинг, троллинг, хейтерство, киберсталкинг [1; 11]. Сегодня вербальная агрессия вбирает в себя и другие формы реакций, ранее выделявшиеся как самостоятельные: раздражительность, негативизм, скрытую агрессию, — и чаще рассматривается как составляющая агрессивного поведения личности [7].

Большинство психологов трактуют вербальную агрессию как устное или письменное речевое выражение негативных эмоций, чувств или намерений в грубой, оскорбительной, высмеивающей — в любой неприемлемой для индивида или группы индивидов форме.

Арнольд Басс считает, что вербальная агрессия — это выражение негативных чувств как через форму (ссору, крик, визг), так и через содержание словесных ответов: угрозу, проклятие, ругань [9].

Психолингвист и антрополог В.И. Жельвис указывает на то, что вербальная агрессия проявляется в стремлении агрессора понизить социальный статус адресата, уровень его самооценки, попытке нанести моральный урон и добиться изменения его поведения, повысить собственную самооценку или продемонстрировать свою силу за счет акта агрессии [4].

Детский психиатр Ю.Б. Можгинский интерпретирует вербальную агрессию как действия и высказывания с целью причинения боли (как душевной, так физической) другому человеку [6].

Филолог и психолог Ю.В. Щербинина считает, что термин «вербальная агрессия» применим к разнообразным речевым актам (устным и письменным), которые могут быть неоднородны по мотивации, по интенциональной направленности, условиям проявления, формам воплощения, однако это всегда нарушение устоявшейся коммуникативной нормы [14].

Агрессия — узловой компонент языковой личности подростков [5], который в силу возрастных особенностей может быть вызван совершенно разными причинами, вступающими между собой в противоречивые отношения: семейными, индивидуальными (личностными), ситуативными. В числе семейных причин агрессии, выражаемой подростками, в том числе вербально, психологи называют, с одной стороны, отсутствие эмоциональной связи, безразличие, безучастность родителей к жизни подростка, а с другой — повышенную опеку, чрезмерный родительский контроль, подавление каких-либо проявлений самостоятельности. Враждебное отношение к подростку, унижение, оскорбление, подавление эмоций родителями также могут быть причинами агрессивного поведения подростка в социуме.

Личностными причинами агрессии подростка, в том числе вербальной, могут выступать страх, неуверенность в безопасности, ожидание плохого, чувство одиночества, вины, повышенная раздражительность, обидчивость. Ситуативные причины агрессии коррелируют с актуальными событиями в жизни подростка: заболеванием, игровой, виртуальной или другой зависимостью, переутомлением, ссорой с приятелем, ревностью и др.

В этом контексте представляет интерес теория намерений А. Басса, выделившего два главных намерения агрессии: намерение получить поощрение, с одной стороны, и намерение принести жертве агрессии страдания — с другой [15]. С одной стороны, вербальный агрессор приносит страдания своей жертве (высмеивая, унижая, издеваясь и пр.), а с другой — получает поощрение: эмоциональную, вербальную, физическую реакцию жертвы или одобрение / критику группы, общества, в котором данный акт вербальной агрессии реализуется. Можно предположить, что молодежный сленг выступает одним из инструментов реализации вербальной агрессии в подростковом возрасте, а потому вполне может рассматриваться как атрибут языковой личности подростков.

В последние годы проблема вербальной агрессии, активно «внедряясь» в сферу межличностного общения, проявляется в жаргонизации, вульгаризации речи, употреблении нецензурной лексики, сленга и просторечий — разгерметизации языка и коллоквиализации дискурса [13].

Анализ психологической литературы показал, что, изучая особенности проявления вербальной агрессии в подростковом возрасте, исследователи обращают внимание на очевидную форму ее проявления — ненормативную лексику, на влияние различных типов образовательной среды на проявление негативных эмоций, в их числе вербальной агрессии у подростков [2]. Не менее значимыми являются вопросы о взаимосвязи вербальной агрессии и языковой картины мира, о причинах активного использования молодежного сленга как маркера вербальной агрессии. Данные аспекты проблемы могут стать предметом дальнейших психолого-педагогических исследований.

Цель настоящего исследования — выявить связь вербальной агрессии и молодежного сленга в старшем подростковом возрасте (14-16 лет). По нашему предположению, имеется связь между вербальной агрессией и использованием молодежного сленга в старшем подростковом возрасте; интенсивность использования молодежного сленга влияет на уровень вербальной агрессии в старшем подростковом возрасте; чем интенсивнее использование молодежного сленга, тем выше уровень вербальной агрессии в старшем подростковом возрасте.

Результаты исследования и обсуждение

Выборка исследования состояла из 60 подростков в возрасте 14–16 лет — обучающихся 9–10 классов ГБОУ Школа № 1533 «ЛИТ» (Москва, Ломоносовский проспект, 16).

На первом этапе исследования проведено анкетирование по авторской анкете, позволяющей установить интенсивность использования молодежного сленга. Анкета состояла из шести вопросов, в том числе: как часто вы используете в своей речи сленговые выражения; помогают ли сленговые выражения лучше выразить эмоции, передать психологическое состояние говорящего; нравится ли вам употреблять (или когда другие употребляют) сленговые выражения в общении со взрослыми, которые их зачастую не понимают; как часто вы используете молодежный сленг, чтобы обидеть кого-то, задеть, высмеять, выразить агрессию. Кроме того, испытуемым предлагалось записать, какие сленговые слова они используют с целью кого-то обидеть, задеть, высмеять.

В результате анкетирования испытуемые были разделены на три группы по интенсивности использования молодежного сленга: «Никогда» — сообщившие, что не используют сленг ни при каких обстоятельствах (18 испытуемых); «Иногда» — сообщившие, что используют сленг в некоторых ситуациях (27 испытуемых); «Всегда» — сообщившие, что используют сленг постоянно (15 испытуемых).

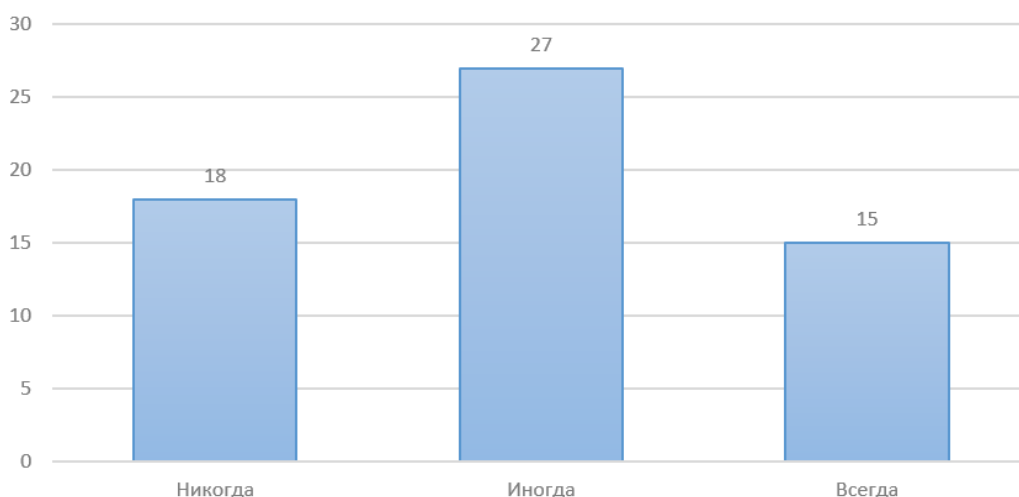


Рис. 1. Интенсивность использования молодежного сленга в старшем подростковом возрасте

Таким образом, 30% испытуемых не используют молодежный сленг в повседневной речи, тем более с намерением кого-то обидеть, высмеять, т. е. выразить таким образом вербальную агрессию; 45% испытуемых употребляют молодежный сленг непостоянно, в некоторых ситуациях; 25% испытуемых используют молодежный сленг наиболее интенсивно, в том числе в агрессивных целях.

Отметим, что отбор в группы проводился строго: только при совпадении всех пунктов по ответам с признаком «да, часто, всегда» испытуемые относились к группе «Всегда» и только при совпадении всех пунктов «нет, никогда» — к группе «Никогда». При проведении дальнейшего исследования наиболее показательными явились замеры уровня вербальной агрессии в группах «Никогда» и «Всегда».

На втором этапе исследования проведена методика «Виды агрессивности» (Л.Г. Почебут, 2012; на основе: А. Басс, А. Дарки, 1957), позволяющая выявить уровень вербальной агрессии у старших подростков в группах «Никогда», «Иногда» и «Всегда» [8]. Получены баллы по шкале «Вербальная агрессия» от 0 до 8. В группе испытуемых «Никогда» отмечен минимальный балл — 0, максимальный — 5, в группе испытуемых «Всегда» минимальный балл — 3, максимальный — 8. Средние баллы представлены на диаграмме (рис. 2).

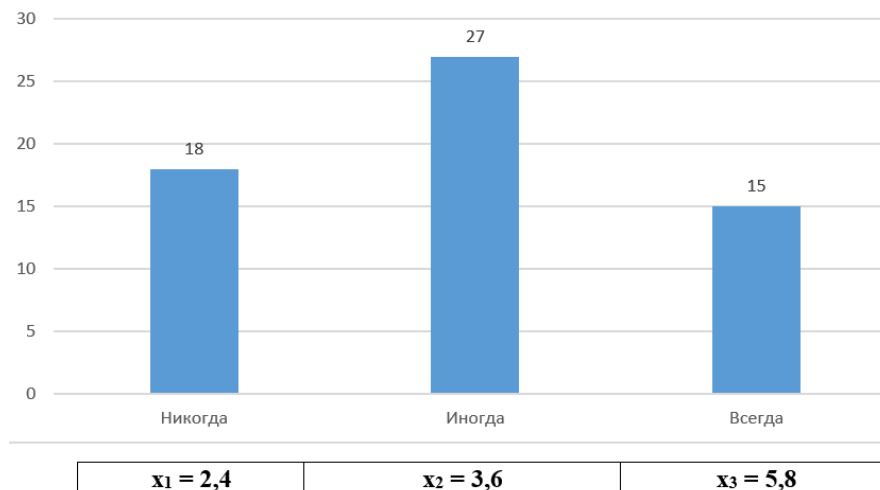


Рис. 2. Средние баллы по шкале «Вербальная агрессия» (от 0 до 8 баллов) методики «Виды агрессивности» в трех группах испытуемых

На рисунке 2 видно, что между уровнем вербальной агрессии и интенсивностью использования молодежного сленга старшими подростками имеется связь. Более того, можно предположить, что интенсивность использования молодежного сленга влияет на уровень вербальной агрессии в старшем подростковом возрасте: чем интенсивнее использование молодежного сленга, тем выше уровень вербальной агрессии у старших подростков. Для того чтобы проверить гипотезы, применен качественный анализ результатов диагностики.

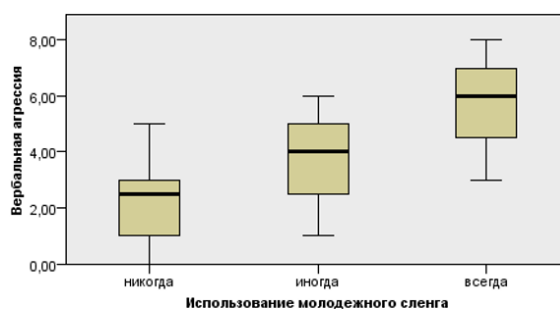
С целью качественного анализа результатов диагностики использован непараметрический аналог однофакторного дисперсионного анализа — критерий Краскала — Уоллиса, позволяющий обнаружить различия в положении распределения [12]. В качестве нулевой принята гипотеза: интенсивность использования молодежного сленга не влияет на уровень вербальной агрессии в старшем подростковом возрасте; в качестве альтернативной: интенсивность использования молодежного сленга влияет на уровень вербальной агрессии у старших подростков. Результаты представлены на рис. 3, 4.

На рисунках 3 и 4 видим, что нулевая гипотеза отклонена на уровне значимости $\alpha = 0,0 < 0,5$. Следовательно, различия по уровню вербальной агрессии в группах испытуемых имеются: интенсивность использования молодежного сленга влияет на уровень вербальной агрессии в старшем подростковом возрасте.

	Нулевая гипотеза	Критерий	Знач.	Решение
1	Распределение Вербальная агрессия является одинаковым для категорий Использование молодежного сленга.	Критерий Краскала-Уоллиса для независимых выборок	,000	Нулевая гипотеза отклоняется.

Выводятся асимптотические значимости. Уровень значимости равен ,05.

Рис. 3. Итоги проверки гипотезы по критерию Краскала — Уоллиса



Всего	60
Статистика критерия	24,771
Степени свободы	2
Асимптотич. знч. (2-сторонний критерий)	,000

1. Статистика критерия скорректирована на наличие связей.

Рис. 4. Итоги проверки гипотезы по критерию Краскела — Уоллиса для независимых выборок

Таким образом, выдвинутая нами гипотеза нашла подтверждение: между вербальной агрессией и использованием молодежного сленга в старшем подростковом возрасте имеется связь. Более того, интенсивность использования молодежного сленга связана с уровнем вербальной агрессии у подростков. Подростки, интенсивно использующие в своей речи молодежный сленг, демонстрируют более высокий уровень вербальной агрессии; подростки, не использующие молодежный сленг, отличаются низким уровнем вербальной агрессии.

Полученные результаты могут быть использованы для проведения дальнейших психолого-педагогических исследований на тему вербальной агрессии и функционирования молодежного сленга в подростковом возрасте, при разработке лекционных курсов, спецкурсов и спецсеминаров по проблемам вербальной агрессии, молодежного сленга, особенностей подросткового возраста, а также могут стать основой для разработки методики определения интенсивности использования молодежного сленга подростками.

Литература

1. Андрианова Р.А. Буллинг как феномен агрессивного преследования в образовательной среде // Подходы к профилактике агрессивного поведения детей и подростков в образовательной среде: Сборник научных статей / Под ред. И.В. Вагнер. М.: ФГБНУ «ИИД СВ РАО», 2020. С. 5–22.
2. Воронкова И.В. Образовательная среда как условие развития интеллектуальной и мотивационно-эмоциональной сфер подростка // Образование и саморазвитие. 2010. № 3 (19). С. 43–49.
3. Воронцова Т.А. Речевая агрессия: коммуникативно-дискурсивный подход: Автореф. дисс. ... докт. филол. наук. Челябинск, 2006. 43 с.
4. Жельвис В.И. Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира. М.: Ладомир, 1997. 453 с.
5. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.
6. Можгинский Ю.Б. Агрессивность детей и подростков. М.: Когито-центр, 2009. 181 с.
7. Палагина А.О. Формы проявления агрессии по классификации А. Басса в русской классической литературе // Образование и воспитание. 2016. № 4 (9). С. 1–4.
8. Почебут Л.Г. Кросс-культурная и этническая психология: Учебное пособие. СПб: Питер, 2012. 334 с.
9. Психологический словарь / под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. М.: Педагогика, 1996. 312 с.
10. Сидорова Е.Ю. Вербальная агрессия как коммуникативно-прагматическое явление // Вестник Томского государственного университета. 2009. № 319. С. 28–31.

11. Собкин В.С., Федотова А.В. Подростковая агрессия в социальных сетях: восприятие и личный опыт [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2019. Том 24. № 2. С. 5–18. doi:10.17759/pse.2019240201
12. Сорокова М.Г. Методы математической статистики в психологии: Учебное пособие. Saarbrcken: Palmarium Academic Publishing, 2014. 405 с.
13. Черняев Н.С. Специфика жаргонизации дискурса масс-медиа // Язык средств массовой информации как объект междисциплинарного исследования: Материалы 2-й Международной конференции. М., 2008. С. 492–494.
14. Щербинина Ю.В. Русский язык. Речевая агрессия и пути ее преодоления: Учебное пособие. М.: Флинта, 2004. 221 с.
15. Buss A.H. Aggression pays // The control of aggression and violence. New York: Academic Press, 1971. P. 112–130.

References

1. Andrianova R.A. Bulling kak fenomen agressivnogo presledovaniya v obrazovatel'noi srede. In Vagner I.V. (ed.). *Podkhody k profilaktike agressivnogo povedeniya detei i podrostkov v obrazovatel'noi srede: Sbornik nauchnykh statei*. Moscow: FGBNU "IIDSV RAO" Publ., 2020, pp. 5–22. (In Russ.).
2. Voronkova I.V. Obrazovatel'naya sreda kak uslovie razvitiya intellektual'noi i motivatsionno-emotsional'noi sfer podrostka. *Obrazovanie i samorazvitie = Education and Self-Development*, 2010, no. 3 (19), pp. 43–49. (In Russ.).
3. Vorontsova T.A. Rechevaya agressiya: kommunikativno-diskursivnyi podkhod: Avto-ref. diss. dokt. filol. nauk. Chelyabinsk, 2006. 43 p. (In Russ.).
4. Zhelvis V.I. Pole brani. Skvernoslovie kak sotsial'naya problema v yazykakh i kul'turakh mira. Moscow: Ladomir, 1997. 453 p. (In Russ.).
5. Karaulov Yu.N. Russkii yazyk i yazykovaya lichnost'. 7th ed. Moscow: Izdatel'stvo LKI, 2010. 264 p. (In Russ.).
6. Mozhginsky Yu.B. Agressivnost' detei i podrostkov. Moscow: Kogito-tsentr, 2009. 181 p. (In Russ.).
7. Palagina A.O. Formy proyavleniya agressii po klassifikatsii A. Bassa v russkoi klassicheskoi literature. *Obrazovanie i vospitanie = Obrazovanie i Vospitanie*, 2016, no. 4 (9), pp. 1–4. (In Russ.).
8. Pochebut L.G. Kross-kul'turnaya i etnicheskaya psikhologiya: Uchebnoe posobie. Saint Petersburg: Piter, 2012. 334 p. (In Russ.).
9. Zinchenko V.P., Meshcheryakov B.G. (eds.). *Psikhologicheskii slovar'*. Moscow: Pedagogika, 1996. 312 p. (In Russ.).
10. Sidorova E.Yu. Verbal'naya agressiya kak kommunikativno-pragmaticheskoe yavlenie [Verbal aggression as a communicative pragmatic phenomenon]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta = Tomsk State University Journal*, 2009, no. 319, pp. 28–31. (In Russ.).
11. Sobkin V.S., Fedotova A.V. Podrostkovaya agressiya v sotsial'nykh setyakh: vospriyatie i lichnyi opyt [Adolescent Aggression in Social Media: Perception and Personal Experience] [Elektronnyi resurs]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education*, 2019. Vol. 24, no. 2, pp. 5–18. doi:10.17759/pse.2019240201 (In Russ.).
12. Sorokova M.G. Metody matematicheskoi statistiki v psikhologii: Uchebnoe posobie. Saarbrcken: Palmarium Academic Publishing, 2014. 405 p. (In Russ.).
13. Chernyaev N.S. Spetsifika zhargonizatsii diskursa mass-media. *Yazyk sredstv massovoi informatsii kak ob'ekt mezhdistsiplinarnogo issledovaniya: Materialy 2-i Mezhdunarodnoi konferentsii*. Moscow, 2008, pp. 492–494. (In Russ.).
14. Shcherbinina Yu.V. Russkii yazyk. Rechevaya agressiya i puti ee preodoleniya: Uchebnoe posobie. Moscow: Flinta, 2004. 221 p. (In Russ.).
15. Buss A.H. Aggression pays. *The control of aggression and violence*. New York: Academic Press, 1971, pp. 112–130.

Информация об авторах

Воронкова Инна Викторовна

кандидат психологических наук, доцент, доцент, кафедра «Педагогическая психология имени профессора В.А. Гуружапова», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2867-2354>, e-mail: voronkovaiv@mgppu.ru

Черняев Николай Сергеевич

магистрант, кафедра «Возрастная психология имени профессора Л.Ф. Обухова», факультет «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9233-2920>, e-mail: nikolay_chernyaev@bk.ru

Information about the authors

Inna V. Voronkova

PhD in Psychology, Docent, Associate Professor, Department of Pedagogical Psychology named after Professor V.A. Guruzhapor, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2867-2354>, e-mail: voronkovaiv@mgppu.ru

Nikolay S. Chernyaev

master's student, Department of Age Psychology named after Professor L.F. Obuhova, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-9233-2920>, e-mail: nikolay_chernyaev@bk.ru

Получена 04.05.2023

Received 04.05.2023

Принята в печать 17.06.2023

Accepted 17.06.2023

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

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

Родительская компетентность: влияние родительского отношения к ребенку на протекание кризиса трех лет

Четвертухина М.В.

*Детский сад № 1» (МБДОУ г. Мценска «Детский сад № 15»), г. Мценск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7028-1412>, e-mail: matchet@yandex.ru*

Формирование педагогической компетентности родителей будет успешным в том случае, если с семьями воспитанников ДОО будет проводиться работа, направленная на удовлетворение потребности родителей в получении педагогических знаний и умений, связанных с воспитанием детей в семье. И при этом в ходе работы по выявлению потребностей будет использоваться дифференцированный подход. На подтверждение этой гипотезы направлена данная статья. Авторами были использованы теоретический (изучение педагогической, психологической и методической литературы) и эмпирический (подбор диагностического инструментария, диагностическое обследование, опрос родителей и педагогов ДОО, количественная и качественная обработка данных) методы. В результате проведенной работы была составлена программа «Родительская компетентность: влияние родительского отношения к ребенку на протекание кризиса трех лет», которая включает в себя: план работы с педагогами по дифференцированному подходу в общении с родителями воспитанников; план работы с родителями по повышению уровня педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей младшего дошкольного возраста, — на основе дифференцированного подхода. В работе представлены результаты эмпирического исследования, в котором участвовало 24 человека (родители воспитанников второй младшей группы ДОО).

Ключевые слова: педагогическая компетентность, дети младшего дошкольного возраста, кризис трех лет, работа с родителями, дифференцированный подход.

Благодарности: автор благодарит за помощь в подборе литературы для проведения исследования канд. соц. наук, доцента кафедры теории и технологии дошкольного образования Института педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева» Захарчук Л.А.

Для цитаты: Четвертухина М.В. Родительская компетентность: влияние родительского отношения к ребенку на протекание кризиса трех лет [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 2. С. 87–97. DOI:10.17759/bppe.2023200207

Parental Competence: the Impact of Parental Attitude towards the Child on the Course of the Crisis of Three Years

Marina V. Chetvertukhina

Kindergarten No. 15, Mtsensk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7028-1412>, e-mail: matchet@yandex.ru

The formation of the pedagogical competence of parents will be successful if the families of the pupils of the preschool educational institution are working to meet the needs of parents in obtaining pedagogical knowledge and skills related to the upbringing of children in the family. However, a differentiated approach will be used in the identification of needs. This article is aimed at confirming this hypothesis. The authors used theoretical (study of pedagogical, psychological and methodological literature) and empirical (selection of diagnostic tools, diagnostic examination, survey of parents and teachers of preschool educational institutions, quantitative and qualitative data processing) methods. As a result of the work carried out, the program "Parental Competence: the impact of parental attitude towards the child on the course of the crisis of three years" was drawn up, which includes: a plan of work with teachers on a differentiated approach in communicating with the parents of pupils; a plan of work with parents to improve the level of pedagogical competence of parents raising children of primary preschool age - based on a differentiated approach. The paper presents the results of an empirical study in which 24 people participated (parents of pupils from the second junior group of the preschool educational institution).

Keywords: pedagogical competence, children of primary preschool age, crisis of three years, work with parents, differentiated approach.

Acknowledgements: the author is grateful for the help in the selection of literature for the study, PhD in Social Science, Associate Professor of the Department of Theory and Technology of Preschool Education of the Institute of Pedagogy and Psychology of the Orel State University named after I.S. Turgenev Zakharchuk L.A.

For citation: Chetvertukhina M.V. Parental Competence: the Impact of Parental Attitude towards the Child on the Course of the Crisis of Three Years. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* = *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 2, pp. 87–97. DOI:10.17759/bppe.2023200207 (In Russ.).

Дошкольное образование является первой ступенью в системе общего образования. Одной из задач ФГОС ДО является «обеспечение психолого-педагогической поддержки семьи и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» (раздел I, п. 1.6., пп. 9) [9].

Следовательно, одним из направлений работы дошкольной организации является создание психолого-педагогических условий для формирования, развития и совершенствования педагогической компетенции родителей.

Отечественные исследователи (Е.П. Арнаутова, О.Л. Зверева, Т.А. Куликова, Т.В. Кротова и др.) в своих работах делают выводы о том, что современные родители не владеют необходимым уровнем педагогической компетентности. В свою очередь, и практика показывает, что недостаточная степень знаний родителей в вопросах развития детей дошкольного возраста не позволяет им плодотворно участвовать в образовательном процессе ДОО. Неуверенность взрослых в вопросах воспитания, их небрежное и, подчас, попустительское отношение к своим воспитательным обязанностям негативно сказывается на развитии детей. И эта некомпетентность оплачивается дальнейшим благополучием ребенка: психическим, физическим, эмоциональным.

Формирование и развитие педагогической компетентности родителей — сложный и динамичный процесс, который протекает при непосредственной конкретной профессиональной помощи педагогов ДОО. Ключевой фразой в сказанном является «профессиональной помощи». То есть педагог должен обладать таким уровнем компетентности, который дает ему возможность и, в определенной степени, право участвовать в формировании навыков и знаний у родителей, педагогической культуры и, как частности, педагогической компетентности.

Для того чтобы сотрудничество педагогов ДОО с родителями воспитанников было эффективным, в дошкольной организации необходимо создать психологически комфортную образовательную среду с учетом возрастных особенностей развития детей.

Младший дошкольный возраст — это важный сензитивный период в развитии детей. У ребенка происходит формирование будущей личности, закладываются фундаменты самооценки и самосознания. Он пытается выстраивать отношения и общение с окружающими, подражает взрослой жизни, «включается» в нее [4]. Ребенок выходит за пределы семьи. Его общение становится внеситуативно-познавательным. Взрослые становятся для ребенка источником знаний, учеными, которые способны разобраться в детских сомнениях, переживаниях и ответить на все их вопросы.

Ребенок начинает воспринимать себя отдельно от взрослого, проявляются первые признаки эмоциональной децентрации. Закладывается основа адекватной сепарации ребенка от родителей в дальнейшем. У него появляется желание сделать так, как хочется именно ему, а не взрослым. Дети стараются противостоять зависимости от взрослого, им хочется сотрудничества, а не контроля. Часто такое противостояние проявляется аффективно, спонтанно. Так идет становление самостоятельности ребенка младшего дошкольного возраста. Но в данной ситуации педагогам и родителям необходимо помнить, что вновь появившаяся самостоятельность дошкольника — это его потребность в новых поступках, действиях, а не возможности ребенка фактически выполнить эти действия.

В возрасте 3–4 лет отношения ребенка со взрослыми, сверстниками переходят на совершенно другой уровень, но носят нестабильный характер. Именно на этом этапе проходит кризис трех лет.

Опираясь на анализ литературы ряда авторов, личный жизненный опыт и наблюдения, мы смогли прийти к выводу, что проявления кризиса трех лет у всех детей схожи, имеют одинаковые черты в своем протекании, и в его основе лежит «семизвездие» Л.С. Выготского: негативизм, строптивость, упрямство, своеволие, протест, обесценивание, деспотизм.

Несмотря на свое название, первые симптомы кризиса трехлетнего возраста у ребенка могут проявиться не ровно в три года. Чаще они наступают в возрасте от 2,5 до 4 лет [8]. В зависимости от индивидуальных личностных свойств характера, особенностей темперамента ребенка, стилей воспитания в семье и взаимоотношений с родителями тяжесть и длительность протекания этого периода различна.

Однозначно и точно назвать причины тяжелого или затяжного протекания кризиса трех лет невозможно. Анализ ряда литературных источников, описанные практикующими психологами си-

туации показывают, что не последнее место среди них занимает стиль воспитания и общения в семье [2].

Не существует идентичных семей, и взаимоотношения родителей с детьми в семьях различаются. Еще в 1932 году Альфред Адлер познакомил общественность со своими исследованиями в области взаимосвязей и взаимоотношений родителей с детьми, описав стохастическую закономерность того, как неблагоприятные ситуации, вытекающие из неверного родительского воспитания, «помогают» формировать у ребенка искаженное представление о жизни и семье [1].

Даже не зная о том, что существует какая-нибудь видовая принадлежность характеристик и моделей поведения в семьях, родители, опираясь на собственное понимание вопросов становления личности ребенка и личный опыт, в зависимости от текущего момента, используют широкий арсенал стилей взаимоотношения со своими детьми. Но существует тенденция в отношении к ребенку, которая повторяется чаще или доминирует в семейном воспитании [6].

В отечественной и зарубежной психологии существует ряд исследований стилей семейного воспитания. Американский психолог Д.М. Болдуин выделял два стиля воспитания в семье: демократический и контролирующий. Д. Элдер, в свою очередь, определил семь стилей общения и взаимоотношений родителей со своим ребенком: автократический, авторитарный, демократический, эгалитарный, разрешающий, попустительский, игнорирующий [6].

При проведении работы нами использовалась типология стилей воспитания в семье, которую составил в ходе наблюдений Д. Баумринд и в дальнейшем дополнили ее коллеги Э. Маккоби и Д.Д. Мартин: авторитарный, снисходительный (или либеральный), безразличный (или индифферентный), авторитетный [2].

Если подытожить сказанное выше, то мы получим следующее: характер ребенка, манера его поведения, выбор решений в дальнейшей его взрослой жизни закладываются не только генетически, но и не в меньшей степени благодаря тому стилю воспитания, которого придерживаются в семье малыша родители, их поведению, атмосфере и общению между членами семьи.

Так и в период кризиса трех лет стиль воспитания в семье влияет на то, какова будет его продолжительность, незаметно, легко или трудно этот кризис будет проходить, как он повлияет на дальнейшее воспитание ребенка.

Как показало исследование А.А. Шавыриной, если родители не могут установить с ребенком прочные, эмоционально окрашенные взаимоотношения, то это, как правило, приводит к проявлению у детей глубокого негативизма и упрямства за рамками возрастного кризиса трех лет [11]. Поэтому программа, о которой речь пойдет ниже, может быть использована при работе с родителями детей любого дошкольного возраста.

Чтобы сгладить кризисные проявления, не завести их слишком глубоко, родителям требуется осознать и захотеть изменить свое отношение к ребенку, учитывая его стремление к самостоятельности и происходящие в нем метаморфозы. Это поможет смягчить протекание кризиса, предотвратить или пройти без больших потерь неблагоприятные варианты поведения ребенка и не дать им возможности стать привычкой.

Стать педагогически грамотным и информированным, пройдя путь образования самостоятельно, в силах большинства родителей. Но помощь компетентного опытного педагога, в нашем случае педагогов ДОО, помогает родителям выбрать правильное направление в самообразовании и способствует овладению необходимыми знаниями и навыками.

В бихевиористической теории это описывается законами научения:

- закон эффекта (в нашем случае только положительного);
- закон упражняемости;
- закон готовности [7].

При формировании и развитии педагогической компетентности родителей необходимо добиться уровня неосознанной компетентности в знаниях и навыках последних. Данный подход предложен и описан в 1969 году тренером по менеджменту М. Бродвеллом [13]. Он назвал его «4 уровня обучения». В наше время он больше известен как «Квадрант компетенций», или, как еще называют, «Лестница развития компетентности», «4 стадии компетентности».

Формирование педагогической компетентности родителей при помощи педагогов ДОО происходит в несколько этапов.

На первом этапе родитель не осознает, что его педагогическое взаимодействие с ребенком гарантирует негативный результат в будущем. Это можно назвать неосознанной некомпетентностью. Данная неосознанность препятствует обращению родителей к педагогам ДОО и принятию помощи от них в вопросах повышения педагогической компетентности. Поэтому педагогам ДОО необходимо помочь родителям осознать свою некомпетентность в определенных аспектах развития своих детей.

Следующий этап можно обозначить как осознанная некомпетентность. Цель его — осознание родителями уровня своей педагогической компетентности, необходимости его повышения. Основанием для данной оценки могут служить: посещение родителями дней открытых дверей в ДОО; участие в режимных моментах ДОО, образовательной работе; индивидуальные беседы со специалистами и педагогами ДОО.

После того как родитель осознает свою педагогическую некомпетентность и у него появляется потребность в самообразовании по воспитательным моментам, начинается этап осознанной компетентности. Родители, пусть не всегда уверенно, но, основываясь на приобретенных знаниях, опыте, умениях, ставят перед собой задачи и стараются их выполнять. Это происходит не автоматически, а при постоянном продумывании своих действий, принятых решений, анализе результатов своей деятельности.

Последним этапом формирования педагогической компетентности родителей является неосознанная компетентность. Данная стадия характерна тем, что правильное выполнение родителями воспитательных моментов становится автоматическим и привычным. Это высокий уровень педагогической компетентности родителей, который характеризуется постоянным самообразованием и самоанализом, практикой и повторением.

Именно для достижения этапа неосознанной компетентности и создаются в ДОО соответствующие психолого-педагогические условия.

Но создать психолого-педагогические условия в ДОО для повышения компетентности родителей без наличия во взаимоотношениях педагогов и родителей межличностного общения диалогической направленности — невозможно. Данный диалог должен подразумевать личностно-направленное общение, обогащающее приобретение совместного опыта. Необходимой чертой межличностного общения педагогов и родителей является конгруэнтность, способность и готовность взаимодействующих к искреннему проявлению чувств, которые они испытывают при общении друг с другом. Наряду с вышесказанным, необходимо присутствие принципа позитивного безусловного принятия и безоценочного стиля отношений, доверия педагогам ДОО, их компетентности со стороны родителей (законных представителей) воспитанников.

Дошкольными организациями накоплен значительный опыт организации сотрудничества с родителями в целях повышения эффективности воспитания и развития детей [12]. Педагоги ДОО постоянно ищут новые стороны совершенствования содержания и форм работы с семьями воспитанников, наряду с традиционными используются нетрадиционные подходы к взаимодействию.

Пути взаимодействия педагогов с родителями, гибкость и изменение их направления и акцентов, расширение позиций жизненно важных проблем, предоставление искренности и открытости групповым и индивидуальным встречам, их конструктивности — все это неотъемлемая

часть работы дошкольной организации по созданию психолого-педагогических условий формирования и развития педагогической компетентности родителей.

Благодаря доверительному сотрудничеству детского сада с родителями вокруг ребенка создается атмосфера доверия, взаимопонимания, поддержки. Но родителям необходимо осознание того, что ДОО — это учреждение, в котором развиваются, учатся и воспитываются не только их дети, но и они сами взрослеют и становятся компетентными родителями.

Проводя работу по созданию психолого-педагогических условий по повышению педагогической компетентности родителей, необходимо помнить, каждая семья индивидуальна по составу, социальному положению, взаимоотношениям между ее членами. Каждый родитель, воспитывая своего ребенка, опирается на опыт прежних поколений и на свой собственный, на те знания и навыки, которыми обладает, применяет методы общения и обучения, которые ему близки.

Поэтому для создания комфортных и действенных психолого-педагогических условий, для эффективного построения работы взаимодействия с родителями по повышению их педагогической компетентности необходимо изучить и понять особенности, ожидания и потребности каждой отдельно взятой семьи.

При деликатном и грамотном симбиозе традиционных форм работы с семьей или отдельным родителем с использованием методов активации родительской заинтересованности в приобретении педагогического опыта появляется возможность существенно повысить уровень педагогической компетентности каждого родителя во взаимоотношениях со своим ребенком младшего дошкольного возраста.

В работе Е.Л. Горловой определено два устойчивых направления работы с родителями по оказанию им психолого-педагогической помощи в вопросах взросления и развития детей [5].

Первое основывается на высказывании Д.В. Винникотта о том, что «мать не может научиться тому, что от нее требуется, ни из книг, ни от патронажных сестер, ни от докторов. Ее наука — это ее собственный опыт младенчества. Кроме того, она наблюдает, как другие родители ухаживают за детьми, и, возможно, сама ухаживала за младшими сестрами или братьями, и — что очень важно — она многому научилась в раннем детстве, играя в “дочки-матери”» [3]. Подойдя к формированию и развитию педагогической компетентности родителей младших дошкольников, на основе данного мнения, мы будем рассматривать помощь родителям как экспансию инородного опыта, который подвергает обструкции материнскую интуицию.

Второе опирается на осознание родительства, или же компетентного родительства, как овладение новой жизненной ролью, новым видом деятельности. Данный подход предусматривает необходимость в помощи педагогов ДОО родителям в развитии их педагогической компетентности.

Данные направления дают понять, что в вопросах становления компетентности родителей эффективно использовать дифференцированный подход [10].

Дифференцированный подход — это одно из психолого-педагогических условий, которое может быть использовано в работе с родителями, базирующееся на каких-либо индивидуальных особенностях семьи детей, но в то же время присущих нескольким семьям одновременно.

Согласно позиции А. Адлера и Р. Дрейкуса в вопросах повышения педагогической компетентности родителей, создание групп для обучения последних — одно из направлений формирования действенно-положительного взаимодействия в рамках создания прочного фундамента конструктивных взаимоотношений между родителями и педагогами ДОО [1].

В ФГОС ДО говорится, что работа с родителями должна иметь дифференцированный подход, учитывать социальный статус, микроклимат семьи, родительские запросы и степень заинтересованности родителей деятельностью ДОО с целью повышения культуры педагогической грамотности семьи [9].

Для осуществления дифференцированного подхода необходимо соблюдение ряда условий. Таковыми являются:

- доверительные взаимоотношения между педагогами ДОО и родителями;
- использование в общении и работе с родителями знаний об уровне их компетентности в вопросах воспитания детей, особенностях условий жизни семьи, возрасте родителей;
- умелое вплетение индивидуального подхода к каждой семье в организацию деятельности с группой родителей, объединенной схожими вопросами или проблемами;
- возможность применения разнообразных форм работы с родителями, объединенными в группу по дифференцированному подходу.

Для того чтобы повысить педагогическую компетентность родителей, чтобы произошел переход из потенциального ее состояния в актуальное, а неосознанная некомпетентность видоизменилась в неосознанную компетентность, необходимо сделать так, чтобы у родителя появился интерес к собственным возможностям личностного развития.

Все обозначенное выше позволило разработать психолого-педагогическую программу «Родительская компетентность: влияние родительского отношения к ребенку на протекание кризиса трех лет», направленную на просвещение педагогов и родителей детей младшего дошкольного возраста, создание психолого-педагогических условий для формирования, развития и совершенствования педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания ребенка как личности.

Эмпирическое исследование происходило на базе МБДОУ г. Мценска «Детский сад № 15». В нем приняли участие 24 семьи воспитанников второй младшей группы.

Внедрение технологии «Родительская компетентность: влияние родительского отношения к ребенку на протекание кризиса трех лет» проходило в два этапа: констатирующий и формирующий.

Цель первого этапа программы — изучение и выявление особенностей задействованных семей: определение типа семьи, образовательного уровня, социального положения родителей детей младшего дошкольного возраста.

Задачами, решаемыми на первом этапе, стали:

- изучение социальных паспортов семей воспитанников второй младшей группы;
- выявление уровня педагогической компетентности родителей воспитанников младшего дошкольного возраста в ДОО;
- выявление опыта работы воспитателей в ДОО по взаимодействию с родителями воспитанников второй младшей группы.

Для решения поставленных задач был составлен план проведения первого этапа по формированию педагогической компетентности родителей детей младшего дошкольного возраста в условиях ДОО.

При решении поставленных задач, в соответствии с планом, было проделано следующее:

- изучены сведения о ребенке, которые предоставляются родителями воспитателю при поступлении ребенка в группу;
- проведены: анкетирование родителей по выявлению сформированности компонентов педагогической компетентности; тестирование родителей «Какой у вас стиль воспитания?» (автор М. Белых);
- проведены опросы родителей: «Как Вы относитесь и готовы ли Вы к тому, чтобы проходить обучение для родителей и совершенствоваться в вопросах воспитания?» и «Какие способы обучения приемлемы именно для Вас?»;
- изучена документация, наглядная информация и конспекты родительских собраний второй младшей группы.

На основе данных, полученных в ходе первого, констатирующего этапа внедрения программы «Родительская компетентность: влияние родительского отношения к ребенку на протекание

кризиса трех лет», появилась возможность наметить цель второго, формирующего этапа — внедрить и провести цикл мероприятий по эффективному взаимодействию педагогов с родителями детей младшего дошкольного возраста для развития их педагогической компетентности.

Задачами второго этапа стали:

- повышение компетентности педагогов, работающих с детьми младшего дошкольного возраста, по дифференцированному подходу в общении с родителями в зависимости от стиля воспитания детей в семье;
- повышение уровня педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей младшего дошкольного возраста, при помощи дифференцированного подхода.

Работа по решению поставленных задач велась параллельно с педагогами и родителями воспитанников второй младшей группы, а также с педагогами первых младших и средних групп, так как кризис возраста трех лет может начаться и в 2,5 года, и в 4 года. Это позволяет своевременно и мягко решать возникающие вопросы и сложности у всех участников образовательного процесса.

Срок реализации цикла мероприятий по взаимодействию с родителями детей младшего дошкольного возраста для развития их педагогической компетентности рассчитан на один учебный год. Но при необходимости: затянувшийся кризис трех лет у ребенка, наметившиеся сдвиги в вопросах семейного воспитания (приближение авторитарного и либерального стилей к авторитетному), — возможно увеличение сроков реализации.

Для решения поставленных задач были составлены:

- план работы с родителями по повышению уровня педагогической компетентности (на учебный год);
- план работы с педагогами по дифференцированному подходу в общении с родителями воспитанников (на учебный год).

В ходе решения поставленных задач формирующего этапа использовались следующие формы работы:

- с педагогами: беседа консультирование; тренинг;
- с родителями воспитанников младшего дошкольного возраста: мини-опросы; памятки, брошюры; консультации; круглые столы; мини-собрания; устный педагогический журнал; «почтовый ящик»; проигрывание ситуационных моментов.

Следует отметить, что большая часть работы с родителями строилась на дифференцированном подходе. При анкетировании принявших участие в исследовании 24 родителей, которое проводилось на первом этапе, было выявлено: 11 семей предпочитают авторитарный стиль воспитания в семье, 8 семей — либеральный (в процентном соотношении 46% и 33%, соответственно). Поэтому мероприятия проводились с учетом выявленных стилей воспитания.

По завершению формирующего этапа проведены:

- тестирование на наличие знаний об особенностях периода кризиса трех лет в жизни их ребенка, а также о том, какой стиль воспитания наиболее «применим» для общения в период детских кризисов;
- контрольное тестирование «Какой у вас стиль воспитания?».

В начале проведения исследования наличие знаний о кризисе у ребенка трехлетнего возраста показали 6 респондентов из группы родителей в количестве 24 человек.

При проведении контрольного тестирования той же группы родителей средний и выше среднего уровни знаний по названной теме выявлены у 20 человек.

Данные значения показывают, что при проведении тематически направленного обучения растет уровень когнитивного компонента педагогической компетентности родителей, знания которого будут использоваться ими в дальнейшем воспитании своих детей.

Что же касается стилей воспитания, то здесь картина следующая: две семьи, одна с авторитарным, другая с либеральным стилем воспитания, при проведении контрольного тестирования показали изменение взаимоотношений с детьми на авторитетный.

В дальнейшем при непосредственном участии педагогов ДОО родители смогут осознать те перемены, которые с ними произошли в процессе обучения, и применить в достаточной мере теоретический опыт нового взаимодействия с ребенком на практике.

Косвенным подтверждением положительной оценки работы по формированию педагогической компетентности родителей служит обратная связь со стороны участников эксперимента. В своих отзывах они отмечают следующее:

- благодаря участию в реализации плана у них появились теоретические знания, которые помогут им в дальнейшем в выстраивании внутрисемейных отношений;
- тренинги, проводимые в рамках эксперимента, помогли им в игровой форме, но все же практически опробовать свои новые знания и навыки.

Проанализировав данные, полученные в ходе реализации программы, мы пришли к выводу, что при использовании дифференцированного подхода во взаимодействии с семьями воспитанников младшего дошкольного возраста, учитывая и своевременно удовлетворяя потребности родителей в педагогических знаниях об особенностях кризисного периода ребенка трех лет, стилях воспитания, применяемых в семье, возможно достойное и успешное формирование педагогической компетентности родителей в условиях ДОО.

Литература

1. Адлер А. Индивидуальная психология // История зарубежной психологии. 30-60 годы XX века. Тексты / Под ред. П.Я. Гальперина, А.Н. Ждан. М.: Издательство Московского университета, 1986. С. 131–140.
2. Василенко В.Е. Проявления кризиса трех лет в связи с особенностями родительского отношения к ребенку (кросскультурный аспект) // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. 2013. № 3. С. 42–51.
3. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери: Учебное пособие. М.: Независимая фирма «Класс», 1998. 80 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1999. 536 с.
5. Горлова Е.Л. Родительская компетентность: подходы к изучению и развитию // Вестник РГГУ. Серия: Психология, педагогика, образование. 2010. № 17 (60). С. 214–224.
6. Кузьмишина Т.Л., Чирикина Е.С., Пермякова А.А., Хохлова Е.А. Стили семейного воспитания: отечественная и зарубежная классификация [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2014. Том 3. № 1. С. 16–25. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2014_n1/69040 (дата обращения: 13.01.2022).
7. Талызина Н.Ф. Вопросы профессиональной компетентности учителя. М.: Проспект, 2009. 214 с.
8. Тухужева Л.А., Темирканова, Д.С., Гукова, Д.А. Проблемы кризиса трех лет с точки зрения Л.С. Выготского // Вопросы науки и образования. 2018. № 26 (38). С. 97–98.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // Реестр примерных основных общеобразовательных программ. URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-doshkolnogo-obrazovaniia (дата обращения: 15.12.2020).
10. Черкасова О.В. Психолого-педагогические подходы к работе с родителями // Вестник Самарского государственного университета. 2014. № 9 (120). С. 227–231.
11. Шавырина А.А. Влияние детско-родительских отношений на проявление негативизма и упрямства у детей старшего дошкольного возраста: Автореф. дисс. ... канд. психол наук. М., 2012. 150 с.
12. Шикуткина Е.В. Проблема взаимодействия педагогов ДОО с родителями воспитанников // Молодой ученый. 2020. № 18 (308). С. 416–418.

13. Broadwell M.M. Teaching For Learning (XVI.) // *The Gospel Guardian*. 1969, February 20. Vol. 20(41). P. 1–3a.

References

1. Adler A. Individual'naya psikhologiya. In Gal'perin P.Ya., Zhdan A.N. (eds.). *Istoriya zarubezhnoi psikhologii. 30-60 gody XX veka. Teksty*. Moscow: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1986, pp. 131–140. (In Russ.).
2. Vasilenko V.E. Proyavleniya krizisa trekh let v svyazi s osobennostyami roditel'skogo otnosheniya k rebenku (krosskul'turnyi aspekt) [Manifestations of the “three year old child crisis” and parental relationship to a child (cross-cultural aspect)]. *Vestnik Sankt-Peterburgskogo universiteta. Seriya 12. Psikhologiya. Sotsiologiya. Pedagogika = Vestnik of St. Petersburg State University. Psychology. Sociology. Education*, 2013, no. 3, pp. 42–51. (In Russ.).
3. Winnicott D.W. Malen'kie deti i ikh materi: Uchebnoe posobie. Moscow: Nezavisimaya firma “Klass”, 1998. 80 p. (In Russ.).
4. Vygotsky L.S. Pedagogicheskaya psikhologiya. Moscow: Pedagogika-Press, 1999. 536 p. (In Russ.).
5. Gorlova E.L. Roditel'skaya kompetentnost': podkhody k izucheniyu i razvitiyu [Parental competence: approaches to studying and development]. *Vestnik RGGU. Seriya: Psikhologiya, pedagogika, obrazovanie = RGGU Bulletin. Series: Psychology. Pedagogics. Education Series*, 2010, no. 17 (60), pp. 214–224. (In Russ.).
6. Kuzmishina T.L., Chirikina E.S., Permyakova A.A., Khokhlova E.A. Stili semeinogo vospitaniya: otechestvennaya i zarubezhnaya klassifikatsiya [Styles family education: domestic and foreign classification] [Elektronnyi resurs]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya = Journal of Modern Foreign Psychology*, 2014. Vol. 3, no. 1, pp. 16–25. URL: https://psyjournals.ru/journals/jmfp/archive/2014_n1/69040 (Accessed 13.01.2022). (In Russ.).
7. Talyzina N.F. Voprosy professional'noi kompetentnosti uchitelya. Moscow: Prospekt, 2009. 214 p. (In Russ.).
8. Tukhuzheva L.A., Temirkanova, D.S., Gukova, D.A. Problemy krizisa trekh let s tochki zreniya L.S. Vygotskogo. *Voprosy nauki i obrazovaniya = Questions of Science and Education*, 2018, no. 26 (38), pp. 97–98. (In Russ.).
9. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. *Reestr primernykh osnovnykh obshcheobrazovatel'nykh program*. URL: https://fgosreestr.ru/educational_standard/federalnyi-gosudarstvennyi-obrazovatelnyi-standart-doshkolnogo-obrazovaniia (Accessed 15.12.2020). (In Russ.).
10. Cherkasova O.V. Psikhologo-pedagogicheskie podkhody k rabote s roditelyami [Psychological and pedagogical approaches to the work with parents]. *Vestnik Samarskogo gosudarstvennogo universiteta = Vestnik of Samara State University*, 2014, no. 9 (120), pp. 227–231. (In Russ.).
11. Shavyrina A.A. Vliyaniye detsko-roditel'skikh otnoshenii na proyavlenie negativizma i upryamstva u detei starshego doshkol'nogo vozrasta: Avtoref. diss. kand. psikhol nauk. Moscow, 2012. 150 p. (In Russ.).
12. Shikutkina E.V. Problema vzaimodeistviya pedagogov DOU s roditelyami vospitannikov. *Molodoi uchenyi = Young Scientist*, 2020, no. 18 (308), pp. 416–418. (In Russ.).
13. Broadwell M.M. Teaching For Learning (XVI.). *The Gospel Guardian*, 1969, February 20. Vol. 20, no. 41, pp. 1–3a.

Информация об авторах

Четвертухина Марина Васильевна

педагог-психолог, Детский сад № 15 (МБДОУ г. Мценска «Детский сад № 15»), Мценск, Россия
ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7028-1412>, e-mail: matchet@yandex.ru

Information about the authors

Marina V. Chetvertukhina

Teacher-Psychologist, Kindergarten No. 15, Mtsensk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-7028-1412>, e-mail: matchet@yandex.ru

Получена 11.03.2023

Received 11.03.2023

Принята в печать 15.06.2023

Accepted 15.06.2023

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

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

Методологические основания программы по профилактике нарушений детско-родительских отношений «Все мы родом из детства»

Савченко М.Ю.

Центр психолого-педагогической поддержки и развития детей (ГБУ ВО ЦПППД), г. Воронеж, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3157-0812>, e-mail: mihail-sacvhenko@mail.ru

Работа направлена на прояснение методологических оснований первичной профилактики нарушений детско-родительских отношений, коррекции негативных родительских установок в вопросах воспитания несовершеннолетних членов семьи, повышения воспитательного потенциала взрослых членов семьи и гармонизации детско-родительских отношений. В теоретическом плане, с одной стороны, программа базируется на гуманистической парадигме в образовании, а с другой, методологической, опирается на эклектический подход в вопросах осуществления деятельности. В ходе исследования с использованием стандартизированных методик АСВ Э.Г. Эйдемиллера — В.В. Юстицкиса, Теста-опросника родительского отношения А.Я. Варги — В.В. Столина получены убедительные результаты, доказывающие эффективность выбранного методического инструментария, базирующегося на эклектическом подходе. Методология последнего заключается в применении различных стратегий и техник любого вида тренинга и способствует повышению эффективности коррекционно-развивающего направления в психологической и педагогической практике.

Ключевые слова: *негативные родительские установки, воспитательный потенциал семьи, гармонизация детско-родительских отношений, гуманистическая образовательная парадигма, эклектический подход.*

Для цитаты: Савченко М.Ю. Методологические основания программы по профилактике нарушений детско-родительских отношений «Все мы родом из детства» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 2. С. 98–105. DOI:10.17759/bppe.2023200208

Methodological Foundations of the Program for the Prevention of Violations of Child-Parent Relations “We All Come from Childhood”

Mikhail Yu. Savchenko

Center for Psychological and Pedagogical Support and Development of Children, Voronezh, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3157-0812>, e-mail: mihail-savchenko@mail.ru

The work is aimed at clarifying the methodological foundations of primary prevention of violations of child-parent relations, correction of negative parental attitudes in the upbringing of minor family members, increasing the educational potential of adult family members and harmonization of child-parent relations. In theoretical terms, the program is based on the humanistic paradigm in education, and on the other hand, the methodological one is based on an eclectic approach to the implementation of activities. In the course of the research using standardized methods of Eidemiller–Justickis, Varga–Stolin, convincing results were obtained proving the effectiveness of the selected methodological tools based on an eclectic approach. The methodology of the last one consists in the application of various strategies and techniques of any type of training and contributes to improving the effectiveness of the correctional and developmental direction in psychological and pedagogical practice.

Keywords: *negative parental attitudes, educational potential of the family, harmonization of child-parent relations, humanistic educational paradigm, eclectic approach.*

For citation: Savchenko M.Yu. Methodological Foundations of the Program for the Prevention of Violations of Child-Parent Relations “We All Come from Childhood”. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 2, pp. 98–105. DOI:10.17759/bppe.2023200208 (In Russ.).

Сегодня, по мнению многих исследователей, наблюдается кризисность российской семьи, которая во многом обусловливается недостаточным развитием воспитательного потенциала ее взрослых членов — родителей несовершеннолетних и лиц, их заменяющих. Вне семьи и в семьях с неправильным типом семейного воспитания развитие ребенка идет по особому пути с формированием специфических черт личности, проявляющихся в особых эмоциональных комплексах (аутоагрессия, низкий уровень самоуважения и др.). В связи с этим актуализируется проблема повышения воспитательного потенциала семьи и ответственного родительства, усиления роли семьи в формировании традиционных семейных ценностей.

Решение непростой задачи требует принятия нестандартных решений. Таким решением для нас явился выбор эклектического подхода в работе с родительской аудиторией, смысл которого состоит в использовании техник и приемов различных психологических школ. Это стало методологическим основанием для разработки и апробирования программы, направленной на профилактику нарушений детско-родительских отношений «Все мы родом из детства», целевой аудиторией которой явились взрослые члены семьи. В ней мы учли методические рекомендации по системе функционирования психологических служб в общеобразовательных организациях по работе

с родителями «нормотипичных обучающихся» (Распоряжение Минпросвещения России от 28.12.2020 № Р-193).

Новизна данной программы заключается в объединении двух пулов — это развитие и коррекция «личностного профиля» родителей обучающихся и обучение способам оптимизации детско-родительских и семейных отношений. В этой связи целевыми ориентирами стали: коррекция нежелательных личностных качеств, важных для осуществления воспитательных функций (ценностный компонент), развитие безусловного позитивного восприятия окружающих, в том числе членов семьи (эмоциональный компонент), обучение способам конструктивного взаимодействия в семье в процессе воспитания и образования детей и подростков (деятельностный компонент).

Теоретические основания данной программы обусловлены тем, что возможности родителей, связанные с созданием в семье благоприятных условий для всестороннего развития ребенка, безусловно, зависят от развития и углубления педагогических представлений родителей. Но повышение уровня знаний о психофизиологическом развитии и представлений о системе ценностей подростка еще не гарантирует семейного счастья. В отношениях родителей и детей особое место занимает эмоционально-чувственный контакт, близость. В этом контексте уместно говорить о включении в работу с родителями вопросов, связанных с воспитанием чувств и личности самого взрослого. Ведь только осознавая себя можно понимать и других. Теоретической основой программы занятий с элементами тренинга являются идеи А. Адлера и К. Роджерса о том, что самосознание ребенка, выражающееся в его успехах или неудачах, напрямую зависит от того, насколько его ценят и уважают в семье. Речь идет об удовлетворении базовых человеческих потребностей в принятии и уважении, чувстве значительности (в терминах А. Маслоу).

Эти идеи взаимно дополняют друг друга. Так, А. Адлер утверждает, что самосознание родителей — ключ к познанию подростка, а неспособность справляться с воспитательной функцией объясняется неправильной реакцией на чувства ребенка вследствие негативного опыта прошлого. В соответствии с адлеровской гуманистической концепцией поведение рассматривается через призму системы ценностей, а это очень важно, так как расширяет возможности осознания (Адлер А., 2017).

Методологическим основанием, в узком смысле, стала такая форма организации занятий, как тренинг, в котором присутствуют элементы перцептивного тренинга. Такой подход неслучаен, так как от стереотипов нашего восприятия себя и окружающих зависит многое. От восприятия зависит отношение и характер связей родителя и подростка. Тренинг развивает лабильность, сензитивность, позволяет смотреть на проблему детско-родительских отношений с разных позиций, расширяя и открывая «новые горизонты», начиная с себя. Он делает восприятие динамичнее, а это способствует сближению взрослого и подростка на эмоционально-чувственном уровне.

В широком смысле, организацию работы с родителями обучающихся условно можно разделить на две части: работа с «классом», со всеми родителями в рамках родительских собраний с целью повышения педагогической культуры, просвещения в вопросах педагогических знаний и работа с «частью класса» (формирование и организация работы родительских групп) в тренинговом режиме. При этом, что бы ни было выбрано в качестве психолого-педагогического воздействия, необходимо придерживаться ряда принципов.

Так, принцип востребованности заключается в том, что коррекция содержательной части зависит от запросов родительской аудитории — «рассказывать о том, что волнует». Поэтому важно на подготовительном этапе изучить запросы родителей. Суть принципа преемственности в том, что материал должен излагаться в системе. Помимо прочего, важным является принцип «дозированной помощи», который закрепляет все три стороны в общении: и коммуникацию — передачу информации, и перцепцию — восприятие, и уяснение (на уровне «вопрос-ответ»), и интеракцию — взаимообмен. Принцип ситуационной адекватности означает соответствие профилактических действий реальной социально-политической ситуации, обеспечение непрерывности, целостности,

динамичности, постоянства, развития и усовершенствования профилактической деятельности с учетом оценки эффективности и диагностики ситуации. Принцип «психологической безопасности» означает только то, что любая известная вам информация о проблемах ребенка или семьи не должна публично озвучиваться без разрешения самого родителя.

В этой связи хотелось бы привести слова известного психотерапевта, специалиста в области семейных отношений В. Сатир: «В работе с семьями я обнаружила, что все успехи и неудачи в воспитании нового человека связаны с четырьмя основными психологическими явлениями. Во-первых, это чувства и мысли человека по отношению к самому себе, я называю их самооценкой. Во-вторых, это способы, с помощью которых люди передают друг другу различную информацию, делятся переживаниями и соображениями, я называю это способами коммуникации. В-третьих, это правила, которых придерживаются и которым следуют люди в своей жизни. Они составляют некую совокупность, которую я называю семейной системой. В-четвертых, это методы, с помощью которых семья осуществляет свои связи с другими социальными институтами, я называю социальными связями» (Сатир В., 1992.).

С методологической точки зрения в настоящей программе мы учли данные психологические явления.

Несмотря на то, что занятия по программе являются разновидностью социально-психологического тренинга, автором которого является известный ученый К. Левин, для повышения эффективности занятий включены приемы и методы различных направлений из психологической практики: НЛП — «настройка»; психосинтеза — «написание письма»; психодрамы — «диалог субличностей» Р. Ассоджиоли; «ролевая игра» и другие. Таким образом, с одной стороны, в теоретическом плане данный тренинг базируется на гуманистической парадигме, а с другой, методологической, на эклектическом подходе в вопросах реализации программы.

Программа состоит из трех основных этапов:

- **подготовительный**, который включает в себя сбор, обобщение и обработку запросов родителей обучающихся по вопросам воспитания детей и подростков, определение воспитательного потенциала в целом и формирование группы;
- **основной**, в рамках которого осуществляется реализация содержательных аспектов занятий с родителями обучающихся в объеме 15 часов;
- **заключительный**, в течение которого анализируется динамика изменений и эффективность проделанной работы.

Опишем результаты, подтверждающие эффективность реализации занятий по профилактике нарушений детско-родительских отношений «Все мы родом из детства» в рамках работы структурного подразделения ГБУ ВО «ЦПППиРД» «Школа приемных родителей» за период апробации с 03.10.2022 по 12.12.2022.

В диагностической процедуре приняли участие 50 человек — участников тренинга. Удельный вес голоса респондента 2% (+).

На подготовительном и заключительном этапе осуществлялась диагностика в экспериментальной группе, распределенная с настоящим категориальным аппаратом:

- информированности участников о последствиях неправильного типа семейного воспитания с использованием методики АСВ (входное тестирование 1.1 — итоговое тестирование 1.2);
- умений конструктивно взаимодействовать с членами семьи и выражать собственные эмоции с применением методики отношений (входное тестирование 2.1 — итоговое тестирование 2.2).

Результаты оценки динамики изменений до начала занятий и после окончания работы по программе участников тренинга (экспериментальная группа) отражены в диаграмме (рис. 1).

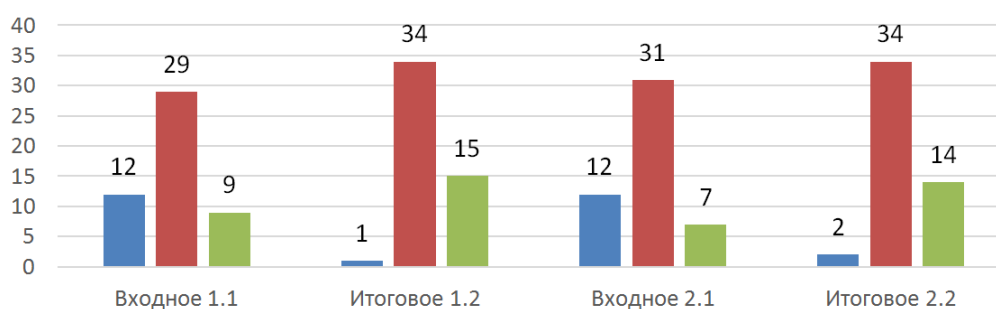


Рис. 1. Оценка динамики изменений основных показателей экспериментальной группы, обеспечивающих повышение воспитательного потенциала семьи (количество человек)

Нами определен цветовой ряд, а именно: низкий уровень — синий, средний уровень — красный, высокий уровень — зеленый.

Как видно из диаграммы, уровень информированности участников о последствиях неправильного типа семейного воспитания по результатам диагностики на подготовительном этапе достаточно низкий и составляет 24% (12 чел.). 58 % (29 чел.) обнаруживают недостаточные знания (средний уровень) в области типологии семейных отношений. Таким образом, лишь менее четверти, а именно 18% (9 чел.) опрошенных, имеют достаточные представления о причинно-следственной связи неверного стиля воспитания и возможных негативных поведенческих реакций детей и подростков в семье, обнаруживая в целом высокий уровень информированности (входное тестирование 1.1).

Как следует из результатов итоговой диагностики, в ходе формирующего эксперимента уровень информированности участников о последствиях неправильного типа семейного воспитания заметно повысился, так, высокий уровень наблюдается у 30% родителей, средний у 68% и низкий результат показали 2% (1 чел.) участников, которые посещали занятия эпизодически (итоговое тестирование 1.2).

Таким образом, рост воспитательного потенциала взрослых членов семьи наблюдается у значительного числа участников эксперимента. Так, на 22% (11 чел) снизилось количество имеющих низкий уровень; увеличилось количество участников со средним уровнем на 10% (5 чел.) и высоким, соответственно, на 12% (6 чел.).

Вместе с тем, как показала входная диагностика в экспериментальной группе по методике детско-родительских отношений А.Я. Варги — В.В. Столина, умениями конструктивно взаимодействовать с членами семьи и выражать собственные эмоции (влияющие на гармонизацию детско-родительских отношений) не владеют 24% (12 чел.) респондентов, владеют не в полной мере 62% (31 чел.) и лишь 14% (7 чел.) обнаруживают высокий уровень (входное тестирование 2.1).

В результате итоговой диагностики, которая была проведена в экспериментальной группе по результатам формирующего эксперимента по методике детско-родительских отношений, умениями конструктивно взаимодействовать с членами семьи и выражать собственные эмоции владеют 28% (высокий уровень), владеют в достаточной степени 68% (34 чел.) (средний уровень) и 4% (2 чел.) не владеют (низкий уровень) (итоговое тестирование 2.2).

Таким образом, показатели гармонизации детско-родительских отношений у значительного числа участников эксперимента улучшились. Так, на 20% (10 чел.) снизилось количество, имеющих низкий уровень; увеличилось количество участников со средним уровнем на 6% (3 чел.) и высоким, соответственно, на 14% (7 чел.).

Как следствие, следует отметить значительный рост в экспериментальной группе таких показателей, как:

- информированность участников о последствиях неправильного типа семейного воспитания, принятие ими способов конструктивного взаимодействия в системе «родитель — родитель», «родитель — ребенок,
- умение конструктивно взаимодействовать с членами семьи и выражать собственные эмоции, осознанно использовать техники ненасильственного взаимодействия, в т. ч. в вопросах применения санкций.

В целом, диагностика, которая была проведена нами с использованием стандартизированных методик, подтверждает положительную динамику изменений испытуемых.

Также эффективность работы по программе оценивается нами при осуществлении диагностики по предложенным методикам контрольной группы, то есть взрослых, не участвующих в эксперименте.

Результаты оценки показателей испытуемых контрольной и экспериментальной группы на момент окончания занятий по программе нашли отражение в диаграмме на рис. 2.



Рис. 2. Оценка показателей испытуемых контрольной и экспериментальной группы (количество человек)

Нами определен цветовой ряд, а именно: низкий уровень — синий, средний уровень — красный, высокий уровень — зеленый.

На заключительном этапе осуществлялась диагностика в контрольной и экспериментальной группе, распределенная с настоящим категориальным аппаратом:

- информированности участников о последствиях неправильного типа семейного воспитания с использованием методики АСВ (контрольная группа, 1 показатель — экспериментальная группа, 1 показатель);
- умений конструктивно взаимодействовать с членами семьи и выражать собственные эмоции с применением методики отношений (контрольная группа, 2 показатель — экспериментальная группа, 2 показатель).

Как мы уже отмечали выше, в ходе формирующего эксперимента уровень информированности участников о последствиях неправильного типа семейного воспитания заметно повысился. Так, высокий уровень наблюдается у 30% (15 чел.) родителей, средний у 68% (34 чел.) и низкий результат показали 2% участников, которые посещали занятия эпизодически (экспериментальная группа, 1 показатель). Тогда как в контрольной группе низкий уровень наблюдается у 22% (11 чел.), средний у 66% (33 чел.), высокий лишь у 12% (6 чел.) (контрольная группа, 1 показатель). Расхождение абсолютных значений экспериментальной и контрольной групп наглядно продемонстрировано на диаграмме. Так, в экспериментальной группе больше на 18% (9 чел.) испытуемых с высоким уровнем и низкий уровень снизился до 2% (1 чел.).

В результате диагностики по второму показателю, которая была проведена в экспериментальной группе по результатам формирующего эксперимента по методике детско-родительских отношений, умениями конструктивно взаимодействовать с членами семьи и выражать собственные эмоции владеют 28% (высокий уровень), владеют в достаточной степени 68% (34 чел.) (средний уровень) и 4% (2 чел.) не владеют (низкий уровень). Тогда как в контрольной группе до-

статочное большое число опрошенных взрослых, а именно 26% (13 чел.), показывают низкий уровень, 64% (32 чел.) респондентов — средний и лишь 10% (5 чел.) — высокий.

Расхождение абсолютных значений экспериментальной и контрольной групп наглядно отражено в диаграмме.

Проведенный качественный анализ бланков саморефлексии родительской аудитории позволил нам сделать следующие выводы:

- занятия в тренинговой форме обеспечили «психологически безопасную атмосферу», позволившую раскрыться участникам;
- упражнения, направленные на дисидентификацию, помогли лучше понять «сценарное поведение», влияющее как в целом на жизнь, так и на выбор способов коммуникации с членами семьи;
- упражнения, связанные с формированием навыков конструктивного взаимодействия, способствовали повышению воспитательной уверенности участников, а следовательно, способствовали росту воспитательного потенциала взрослых членов семьи;
- в ходе анализа ответов участников тренинга выявлен образовательный запрос на изучение деструктивного влияния сети Интернет на подростков и мер противодействия этому явлению.

Позитивный эффект на занятиях был достигнут благодаря атмосфере поддержки и доверия в группе посредством перцепции. Участники усваивали модели поведения, способы коммуникации чувств. Опора на методику образа и отреагирование чувства неудовлетворенности позволили восстановить душевное равновесие. Участники имели возможность освоить эффективные способы взаимодействия с окружающими. Распознаванию деструктивных частей «Я» способствовали техники психосинтеза, а поиск алгоритмов решения жизненных проблем базировался на техниках психодрамы. Метод репетиции поведения в сочетании с социодрамой использовался с целью коррекции нарушений в личностной сфере родителей, способствовал формированию оптимальных поведенческих реакций взрослых.

В целом программа по профилактике нарушений детско-родительских отношений «Все мы родом из детства» явилась результатом теоретических и практических изысканий на основе обобщения многолетнего психолого-педагогического опыта по организации профилактической работы с родителями обучающихся, ранее фрагментарно представленного в книгах Н.И. Дереклеева, М.Ю. Савченко, И.С. Артюхова «Справочник классного руководителя. 5–9 классы» (М.: Пять за знания, 2008. 456 с.) и Н.И. Дереклеева, М.Ю. Савченко «Справочник классного руководителя. 10–11 классы» (М.: Пять за знания, 2012. 321 с.).

Литература

1. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов. М.: Альма-Матер, 2022.
2. Ассаджоли Р. Психосинтез: теория и практика. М.: REFL-book, 1994.
3. Малкина-Пых И. Техники транзактного анализа и психокинеза. М.: Эксмо, 2004.
4. Роджерс К. Клиент-центрированная психотерапия: теория, современная практика и применение. М.: Издательство Института психотерапии, 2007.
5. Сатир В. Как строить себя и свою семью. М.: Педагогика-пресс, 1992.

References

1. Adler A. Vospitanie detei. Vzaimodeistvie polov. Moscow: Al'ma-Mater, 2022. (In Russ.).
2. Assagioli R. Psikhosintez: teoriya i praktika. Moscow: REFL-book, 1994. (In Russ.).
3. Malkina-Pykh I. Tekhniki tranzaktnogo analiza i psikhokineza. Moscow: Eksmo, 2004. (In Russ.).
4. Rogers C.R. Klient-tsentrirovannaya psikhoterapiya: teoriya, sovremennaya praktika i primeneniye [Client-centered therapy]. Moscow: Izdatel'stvo Instituta psikhoterapii, 2007. (In Russ.).

5. Satir V. Kak stroit' sebya i svoyu sem'yu. Moscow: Pedagogika-press, 1992. (In Russ.).

Информация об авторах

Савченко Михаил Юрьевич

*кандидат педагогических наук, доцент, психолог, Центр психолого-педагогической поддержки и развития
детей (ГБУ ВО ЦПППuD), г. Воронеж, Российская Федерация*
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3157-0812>, e-mail: mihail-savchenko@mail.ru

Information about the authors

Mikhail Yu. Savchenko

*PhD in Education, Docent, Psychologist, Center for Psychological and Pedagogical Support and Development of
Children, Voronezh, Russia*
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3157-0812>, e-mail: mihail-savchenko@mail.ru

Получена 09.03.2023

Received 09.03.2023

Принята в печать 24.05.2023

Accepted 24.05.2023

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

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

Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений в части формирования эмоционально-волевой сферы на основе программы «Каменные сказки»

Визгина Е.Н.

Специализированный Дом ребенка «Малютка» для детей с органическими поражениями центральной нервной системы с нарушением психики (КУ «Специализированный Дом ребенка «Малютка» Минздрава Чувашии), г. Чебоксары, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7467-9488>, e-mail: vizginaen@mail.ru

Дунаева Н.А.

Детский сад № 16 «Красная Шапочка» (МБДОУ «Детский сад № 16 «Красная Шапочка»), г. Новочебоксарск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9191-378X>, e-mail: dna-77@yandex.ru

Ратманова С.А.

Детский сад № 10 «Сказка» (МБДОУ «Детский сад № 10 «Сказка»), г. Новочебоксарск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0036-0072>, e-mail: borzik-k@mail.ru

В статье представлены аспекты применения литотерапии в работе педагога-психолога на основе программы «Каменные сказки» в соответствии с реализацией федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования. Рассматривается опыт работы педагогов-психологов Чувашской Республики, цели, задачи, рекомендации, этапы ими разработанной и реализованной программы «Каменные сказки». Также в статье нашла свое отражение оценка эффективности программы и результаты проводимых методик, подобранных по возрасту: графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой на оценку эмоциональной сферы ребенка; методика самооценки «Лесенка» В.Г. Щур; изучение взаимоотношений между детьми в группе детского сада социологический метод игра «Секрет» Т.А. Репиной; выявление тревожности у дошкольников методика «Паровозик» С.В. Велиевой; диагностика эмоциональных отношений в семье методика «Цветик-восьмицветик» С.В. Велиевой. Цель программы: развитие эмоциональной сферы детей 4–5 лет. Объем программы составляет 16 занятий. Продолжительность занятий — от 20 до 25 минут. Периодичность занятий — один раз в неделю. В статье представлены рекомендации по ведению занятий, описаны особенности

применения метода литотерапии в работе с дошкольниками. Результаты дают возможность говорить о том, что гипотеза об эффективности применяемой технологии «литотерапия», выдвинутая педагогами-психологами, нашла свое подтверждение, так как прослеживается позитивная динамика коммуникативных достижений воспитанников ДОО.

Ключевые слова: литотерапия, психология, сопровождение, эмоционально-волевая сфера, дошкольник

Для цитаты: Визгина Е.Н., Дунаева Н.А., Ратманова С.А. Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательных отношений в части формирования эмоционально-волевой сферы на основе программы «Каменные сказки» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 2. С. 106–116. DOI:10.17759/bppe.20232002__

Psychological and pedagogical Support of Participants in Educational Relations in Terms of the Formation of the Emotional and Volitional Sphere Based on the Program “Stone Tales”

Elena N. Vizgina

Specialized Children’s Home “Malyutka”, Cheboksary, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7467-9488>, e-mail: vizginaen@mail.ru

Nadezhda A. Dunaeva

Kindergarten No. 16 “Krasnaya Shapochka”, Novocheboksarsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9191-378X>, e-mail: dna-77@yandex.ru

Svetlana A. Ratmanova

Kindergarten No. 10 “Skazka”, Novocheboksarsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0036-0072>, e-mail: borzik-k@mail.ru

The article presents aspects of the use of lithotherapy in the work of a teacher-psychologist based on the program “Stone Tales” in accordance with the implementation of the Federal State Educational Standard of preschool educational organization. The experience of work of teachers-psychologists of the Chuvash Republic, goals, tasks, recommendations, stages of the program “Stone Tales” developed and implemented by them is considered. Also, the article reflects the evaluation of the effectiveness of the program and the results of the methods carried out, selected by age: graphic technique “Cactus” on the assessment of the emotional sphere of the child by M.A. Panfilova; the technique of self-assessment “Ladder” by V.G. Shchur; the study of the relationship between children in the kindergarten group the sociological method of the game “Secret” by T.A. Repina; the identification of anxiety in preschoolers by the method “Steam Train” by S.V. Velieva; diagnostics of emotional relationships in the family by the method “Flower-eight” by S.V. Velieva. The purpose of the program: the development of the emotional sphere of children 4–

5 years old. The scope of the program is 16 classes. The duration of classes is from 20 to 25 minutes. The frequency of classes is once a week. The article presents recommendations for conducting classes, describes the features of using the method of lithotherapy in working with preschoolers, and provides. The described results make it possible to say that the hypothesis put forward by teachers-psychologists about the effectiveness of the applied technology "lithotherapy" has been confirmed, since there is a positive dynamics of the communicative achievements of preschool pupils

Keywords: *lithotherapy, psychology, support, emotional and volitional sphere, preschooler.*

For citation: Vizgina E.N., Dunaeva N.A., Ratmanova S.A. Psychological and pedagogical Support of Participants in Educational Relations in Terms of the Formation of the Emotional and Volitional Sphere Based on the Program "Stone Tales". *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 2, pp. 106–116. DOI:10.17759/bppe.2023200209 (In Russ.).

Согласно ФГОС ДО, одним из приоритетов современного образования является охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия. Развитие социально-коммуникативной компетентности детей основывается на развитии общения и взаимодействия со взрослыми и сверстниками, независимости, самостоятельности, целеустремленности, контроля собственного поведения, социального и эмоционального интеллекта и эмоциональных реакций, эмпатии, готовности к совместной деятельности со сверстниками, развитию установок на уважение и чувства принадлежности к детско-взрослому сообществу семьи и организации [9].

Программа «Каменные сказки» разработана авторским коллективом педагогов-психологов Чувашской Республики Визгиной Е.Н., Дунаевой Н.А., Ратмановой С.А. Она стала лауреатом Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде — 2022. Программа основана на применении уникального по простоте и доступности материала в виде камушков. **Литотерапия** (от греч. lithos — камень и therapia — лечение) — терапия с использованием минералов, основателем литотерапии считается Аристотель.

В отечественной литературе известны исследования по проблеме влияния терапии на внутренний мир и нравственные ценности дошкольников (В.П. Белянин, Н.Я. Берковский, А.В. Запорожец, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Я.Л. Коломинский, Е.И. Кульчицкая, Н.А. Рубакин и др.). Большинство детей имеют низкую самооценку, высокую тревожность, агрессивность и слабые коммуникативные навыки [3]. В связи с этим возникает необходимость развития эмоционально-волевой сферы с раннего возраста, формирования социальных компетенций (доброта, внимание, сочувствие, сопереживание, помощь), развития духовно-нравственных качеств у детей [14].

Гипотеза: считаем, что игры с камушками могут широко использоваться для психологической помощи дошкольникам, испытывающим трудности в общении, для психокоррекции и психопрофилактики конфликтов, замкнутости и тревожности, для оптимизации психического развития детей и подростков.

Камушки и камни применяются в качестве стимульного материала для непосредственного мышления дошкольников. Методы активного воображения позволяют им определить возможные сферы деятельности, уточнить требования и, в большинстве обстоятельств, разрешить проблемы. Работа с камушками дает простор для творения и исследования [5].

Цель программы: развитие эмоциональной сферы детей дошкольного возраста.

Задачи программы:

- определение эмоционального фона детей дошкольного возраста;
- повышение самооценки детей дошкольного возраста;
- формирование умения детей выстраивать позитивные взаимоотношения в условиях группы детского сада;
- повышение настроения и снижение уровня тревожности у детей дошкольного возраста в привычной социальной среде группы детского сада;
- улучшение эмоциональных отношений в семье на фоне внедрения методики литотерапии [6].

Сфера применения технологии: дошкольная образовательная организация, работа с детским коллективом как психолого-педагогическое сопровождение и коррекция.

Целевая аудитория: дети дошкольного возраста, преимущественно 4–5 лет.

В этом возрасте:

- повышается любознательность;
- ребенок учится рассуждать и делать выводы;
- ему важно делать все самому, он меньше нуждается в опеке;
- активно проявляет стремление к общению со сверстниками;
- у ребенка развивается воображение, фантазия;
- ребенок учится оценивать свои поступки;
- ребенок желает показать себя миру;
- ребенок стремится к самовыражению, привлекая к себе внимание.

Возраст 4–5 лет называют средним дошкольным, ближе к 5 годам у детей начинают проявляться черты, свойственные дошкольникам старшего возраста: некоторая произвольность психических процессов, рост познавательных интересов и самостоятельности, попытки объяснить интересующие их явления окружающей жизни [2]. Любознательность, потребность в самостоятельности и активности, в свою очередь, благотворно влияют на психику и поведение. Вместе с тем, неустойчивость настроения, внимания, эмоциональная ранимость, конкретность и образность мышления, увлеченность игрой и игровыми ситуациями сближают детей пятого года жизни с младшими дошкольниками. И расширяющиеся на данном возрастном этапе возможности воспитания и обучения детей не могут быть реализованы без знания и учета этой двойственности развития. Вместе с тем, возрастают физические возможности детей, их движения становятся значительно более уверенными и разнообразными [7]. Дошкольники испытывают острую потребность в движении. В случае неудовлетворения этой потребности, ограничения активной двигательной деятельности они быстро перевозбуждаются, становятся непослушными, капризными [17].

Трудности, отмеченные в целевой аудитории:

- недоверие к воспитателям,
- нервозность, агрессия,
- зажимы и блоки, связанные с общением,
- неадекватная самооценка.

Проблемная ситуация: воспитанники средней группы дошкольной образовательной организации испытывают трудности в выстраивании контактов между собой, а также со взрослыми (в лице родителей и педагогов), поведение детей отличается повышенной агрессивностью, неумением решать вопросы в конструктивном русле, слушать и слышать друг друга, что отражается на когнитивных процессах, усвоении программы ООП ДОО, мотивации посещать детский сад, проявляется в низких показателях социометрии группы, отсутствии лидеров в сообществе.

Форма проведения: программа рассчитана на детей в возрасте 4–5 лет, работа строится индивидуально или по подгруппам 6–8 человек. Если коррекция поведения не требуется, то в качестве профилактики и с целью обогащения эмоционального опыта детей достаточно проводить занятия один раз в неделю в игровой форме. Каждое занятие состоит из нескольких частей и за-

нимает не более 25 минут, что полностью соответствует возрастным, психологическим и физическим возможностям младших дошкольников.

Ограничения и противопоказания. Программа не рассчитана на работу с детьми при наличии у них следующих форм и состояний:

- дети с тотальным недоразвитием высших психических функций;
- дети с психопатоподобным поведением;
- дети с текущими психическими заболеваниями (эпилепсия, шизофрения).

Критерии эффективности:

- оптимизация личностных ресурсов участников образовательного процесса;
- развитие коммуникативных навыков, навыков рефлексии;
- оптимизация волевых качеств детей;
- снятие (уменьшение) психического напряжения, тревоги, агрессивности, страхов;
- снятие барьеров в общении;
- адекватное выражение эмоций детьми.
- повышение родительской компетентности в вопросах физического и психического развития и здоровья ребенка.

Для оценки эффективности в начале и в конце программы проводится диагностика с использованием методик: графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой на оценку эмоциональной сферы ребенка; методика самооценки «Лесенка» (по В.Г. Щур); изучение взаимоотношений между детьми в группе детского сада (социологический метод) — игра «Секрет» Т.А. Репиной; выявление тревожности у дошкольников — методика «Паровозик» С.В. Велиевой; диагностика эмоциональных отношений в семье — методика «Цветик-восьмицветик» С.В. Велиевой [17].

Предполагаемые результаты реализации программы: развитие компетенций субъектов образовательного процесса. На выходе участники должны:

- повысить степень сплоченности детского коллектива,
- создать позитивный микроклимат в конкретной группе дошкольной образовательной организации,
- принять собственные эмоции и эмоции окружающих,
- улучшить качества слушания и слышания,
- повысить уверенность в себе,
- снизить психозоциональное напряжение, уровень агрессивности, демонстративности,
- сформировать умение эффективно общаться с другими,
- приобрести возможности самовыражения
- достичь определенных положительных качеств связной речи, мелкой моторики рук, познавательных процессов, творчества и спонтанности.

Требования к материально-технической оснащенности организации для реализации программы (технологии) (помещение, оборудования, инструментарий и т. д.) соблюдались согласно ФГОС ДО — п. 3.5.1. Требования к материально-техническим условиям реализации программы:

- требования, определяемые в соответствии с санитарно-эпидемиологическими правилами и нормативами;
- требования, определяемые в соответствии с правилами пожарной безопасности;
- требования к средствам обучения и воспитания в соответствии с возрастом и индивидуальными особенностями развития детей.
- оснащенность помещений развивающей предметно-пространственной средой;
- требования к материально-техническому обеспечению программы (учебно-методический комплект, оборудование, оснащение (предметы)).

Требование к информационной обеспеченности организации для реализации программы (технологии) (библиотека, информационно-коммуникационная сеть «Интернет» и иное). С целью обеспечения единого информационного поля между участниками программы была установлена связь посредством телефонной мобильной связи и интернет-ресурсов. Родители и специалисты осуществляли общение не только в формате непосредственного прямого общения, но и активно пользовались услугами электронной почты, в случае необходимости консультировались, делали рассылку рабочих фото- и видеоматериалов.

Требования к специалистам: наличие профильного среднеспециального или высшего образования педагогического и психологического профиля.

При реализации программы «Каменные сказки» занятия / встречи строились в формате офлайн / онлайн, использовалась интерактивная сенсорная панель фирмы «InterTouch», одобренная ФГБНУ «Институт психолого-педагогических проблем детства Российской академии образования». Результаты дошкольников фиксировали в электронных диагностических материалах. Для своевременного обмена информацией между удаленными друг от друга дошкольными учреждениями, апробировавшими программу «Каменные сказки», воспользовались онлайн-сервисом Google Таблицы. Этим добились эффективного обмена информационными данными и своевременной корректировки в построении, содержании занятий.

Ресурсы, которые необходимы для эффективной реализации программы (технологии): при реализации программы «Каменные сказки» одно из первых требований к специалистам — это соблюдение профессионального стандарта в соответствии с ФГОС в ДОУ. На занятиях при реализации проекта использовались педагогические технологии, описанные в источниках [1; 10; 11; 12; 16].

Апробация программы «Каменные сказки» проходила в 2018–2019 уч. г. в трех дошкольных учреждениях города Новочебоксарска Чувашской Республики. Выборку составили воспитанники средней группы (4–5 лет) — 110 человек, из них 62 девочки и 48 мальчиков. Так как в дошкольных учреждениях имеются две параллельные средние группы (воспитанники 4–5 лет) — их разделили на контрольную и экспериментальную группы (в ЭГ реализовывалась программа «Каменные сказки»). В экспериментальной группе — 55 детей из них 29 девочек и 26 мальчиков. Наполняемость групповых помещений детьми предусмотрена СанПиНом.

Наблюдая за детьми в непринужденной обстановке, пришли к выводу: психоэмоциональное развитие детей соответствует возрасту, дети были активны в течение дня, их эмоциональный фон позитивный (рис. 1). Социальный статус семьи и национальность, усвоение детьми образовательной программы не учитывались при обследовании.

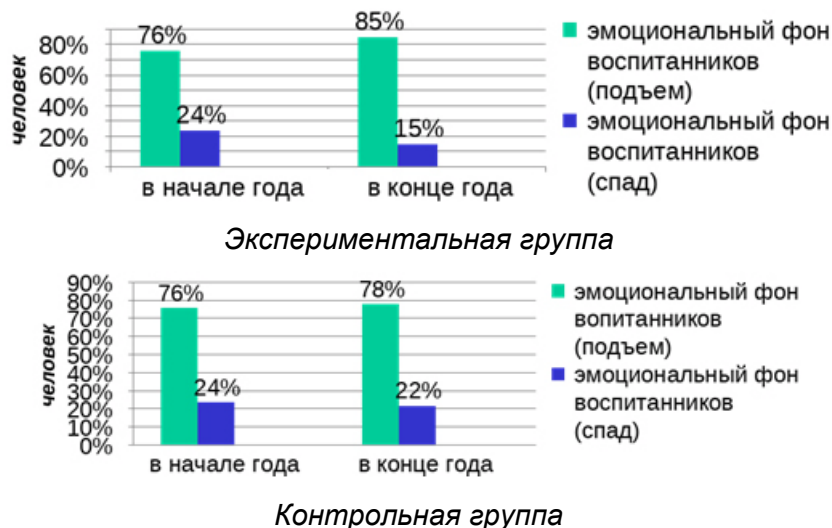


Рис. 1. Результаты диагностических исследований по методике «Кактус» (2018–2019 уч. г.)

Результаты обследования в начале и в конце учебного года представлены в таблице 1.

Табл. 1. Результаты диагностических обследований участников экспериментальной группы на начало и конец 2018–2019 учебного года

Методики / цели	Начало года	Конец года
Графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой (определение эмоциональной сферы ребенка)	У 76% детей эмоциональный фон положительный, воспитанники целеустремленные, менее импульсивные и эгоцентричные. У 24% были выявлены расстройства психэмоционального состояния, дети подвержены агрессии и стрессу.	У 85% детей эмоциональный фон стабильный, положительный, воспитанники целеустремленные, менее импульсивные и эгоцентричные. Прослеживается положительная динамика в эмоциональной сфере детей данной группы.
Методика самооценки «Лесенка» (по В.Г. Щур)	56,3% детей адекватно оценивают себя, не завышают и не занижают свою самооценку.	87,3% детей адекватно оценивают себя, не завышают и не занижают свою самооценку. Прослеживается положительная динамика на конец года.
Игра «Секрет» Т.А. Репиной (изучение взаимоотношений между детьми в группе детского сада)	Коэффициент взаимности детского коллектива — 34%. Сплоченность и взаимоотношения между детьми группы — на среднем уровне.	Коэффициент взаимности детского коллектива — 55%. Сплоченность и взаимоотношения между детьми группы — на высоком уровне.
Методика «Паровозик» (выявление тревожности у дошкольников)	69% детей испытывают среднюю степень благоприятности психологического климата в детском коллективе. Пониженное настроение в течение дня.	85% детей испытывают высокую степень благоприятности психологического климата в детском коллективе. Настроение в течение дня детей спокойное. Прослеживается положительная динамика и удовлетворительная адаптация в новой социальной среде.
Методика «Цветик-восьмицветик» (диагностика эмоциональных отношений в семье)	У 78% детей выявлено положительное отношение ребенка к членам семьи и их отношение к ребенку. Дети готовы идти на сотрудничество, но испытывают неуверенность.	У 93% детей выявлено положительное отношение ребенка к членам семьи и их отношение к ребенку. Выбранные детьми лепестки говорят об активном взаимодействии членов семьи, доверии и значимости человека.

Результаты реализации программы по итогам внедрения технологии «литотерапия»

- Выявлено повышение эмоционального фона у детей экспериментальной группы на 9% (в контрольной — на 2%).
- Повысилась самооценка у детей экспериментальной группы на 31% (в контрольной — на 11%).
- Уровень сформированности навыков выстраивания позитивных взаимоотношения в условиях группы детского сада, уровень взаимности — повысился в экспериментальной группе на 21% (в контрольной — нет изменений).
- Снижение уровня тревожности у детей экспериментальной группы в привычной социальной среде группы детского сада на 13% (в контрольной — нет изменений).

- Повышение степени позитивного психического состояния в семье у детей экспериментальной группы — на 15% (в контрольной — на 4%).

Показатель «эмоционально-волевая сфера» у участников контрольной группы практически не изменился и составил 69,5% детей в начале года и 73,8% детей в конце учебного года. В экспериментальной группе наблюдается положительная динамика формирования эмоционально-волевой сферы у детей — с 67,3% до 85,8% детей. Добиться данных результатов удалось благодаря созданию условий для продвижения каждого ребенка на основе учета его индивидуальных возможностей и потребностей, обогащения развивающей предметно-пространственной среды, использования современных технологий и методов развивающего обучения.

Результаты работы для детей:

- снижение агрессивности в группах;
- желание находиться в хорошем настроении;
- высокие темпы социализации и адаптации;
- установление в группах положительного психоэмоционального фона;
- снижение уровня заболеваемости (психосоматический компонент);
- положительное личностное развитие;
- легкое усвоение текущего учебно-образовательного материала.

Результаты для родителей:

- возможность психолого-педагогического сопровождения;
- актуализация направления развития ребенка (мини-консультации);
- актуализация навыка слышать своих детей и по-новому взаимодействовать с ними;
- навыки анализа ситуации и самоанализа;
- навык выстраивания новых моделей отношений с ребенком.

Применение литотерапии дало положительный эффект, о чем говорят результаты анализа полученных данных. Такие результаты были достигнуты благодаря тому, что для каждого ребенка были созданы условия для развития, учитывающие его индивидуальные способности и потребности, пространственная среда для развития, использовались современные технологии и методы обучения, соответствующие уровню развития каждого ребенка. Стоит отметить, что среди воспитанников, не посещающих регулярно дошкольное учреждение по уважительным причинам или по болезни, прослеживается незначительная положительная динамика, что говорит о необходимости систематического посещения занятий.

За время реализации и апробации программы «Каменные сказки» удалось кардинально изменить отношение детей к своему коллективу, к себе, к старшим. Наблюдаются индивидуальные подвижки в таких проявлениях психики, как внимание, эмпатия, эмоциональный интеллект, познавательная активность. Общие характеристики коллектива изменились: дети стали более открытыми, отзывчивыми, позитивно настроенными. Настроения в группе стали более ровными, зародились дружеские отношения. Благодаря активному участию родителей в процессе работы выявились и были скорректированы и отношения в семье. Родители по-новому посмотрели на проблемы воспитания дошкольников, освоили новые модели общения со своими детьми.

Таким образом, гипотеза об эффективности применяемой технологии «литотерапия», выдвинутая педагогами, нашла свое подтверждение.

Перспективы реализации программы:

- распространение опыта на общеразвивающие сады, в которых обучаются дети дошкольного возраста;
- включение в программу онлайн-занятий с детьми и родителями;
- расширение стимульного материала программы;
- обмен опытом на конференциях, семинарах и круглых столах.

Литература

1. Базарный В.Ф. Нервно-психическое утомление учащихся в традиционной школьной среде. М., 1995.
2. Бойко В.И. Психолого-педагогические условия эмоционального развития детей старшего дошкольного возраста // Студент и наука (гуманитарный цикл) — 2018: Материалы международной студенческой научно-практической конференции (Магнитогорск, 21–23 марта 2018 г.). Магнитогорск: ФГБОУ ВПО «МГТУ», 2018. С. 740–744.
3. Визгина Е.Н., Дунаева Н.А., Ратманова С.А. Литотерапия в работе педагога-психолога дошкольной образовательной организации // Весенние психолого-педагогические чтения: Сборник материалов VI Всероссийской научно-практической конференции, посвященной памяти почетного профессора АГУ А.В. Буровой (г. Астрахань, 19 апреля 2022 г.). Астрахань: Астраханский государственный университет, 2022. С. 191–194.
4. Визгина Е.Н. Литотерапия в работе с дошкольниками как инновационная технология в работе педагога-психолога современной дошкольной образовательной организации (проект «Каменные сказки») // Преимущество в образовании. 2019. № 24 (12). С. 57–63.
5. Визгина Е.Н., Дунаева Н.А., Ратманова С.А. Технология «литотерапия» в практической деятельности педагога-психолога детского сада [Электронный ресурс] // Стратегии и ресурсы личностно-профессионального развития педагога: современное прочтение и системная практика: Сборник научных статей / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Психологический институт РАО, 2022. С. 255–256. doi:10.24412/ci-36923-2022-1-231-234
6. Вязовцева Е.И. Авторская психолого-педагогическая программа по успешной социальной адаптации дошкольников с элементами сказкотерапии «Здравствуй, сказка!» [Электронный ресурс] // Дошкольник (ДОШКОЛЬНИК.РФ). URL: <http://doshkolnik.ru/psihologiya/12391-avtorskaya-psihologopedagogicheskaya-programma-po-uspeshnoiy-socialnoiy-adaptacii-doshkolnikov-s-elementami-skazkoterapii-zdravstvuiy-skazka.html> (дата обращения: 26.02.2023).
7. Данильченко Е.В. Эмоциональное развитие детей дошкольного возраста // Педагогический опыт: от теории к практике: Сборник материалов III Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 02 декабря 2017 года. Чебоксары: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2017. С. 162–164.
8. Лаптева Ю.А., Морозова И.С. Развитие эмоциональной сферы ребенка дошкольного возраста // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 3. С. 51–55.
9. Приложение. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // ГАРАНТ.РУ. Информационно-правовой портал. URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 26.02.2023).
10. Савенков А.И. Методика проведения учебных исследований в детском саду. Самара: Учебная литература, 2005. 30 с.
11. Сидорчук Т.А., Лелюх С.В. Составление детьми творческих рассказов по сюжетной картине: методическое пособие для воспитателей детских садов и родителей. М.: АРКТИ, 2009. 40 с.
12. Сидорчук Т.А., Хоменко Н.Н. Технологии развития связной речи дошкольников. Ульяновск, 2005. 263 с.
13. Смирнова Н.Н. Особенности рефлексии различных эмоций у детей старшего дошкольного возраста // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. Том 7. № 6. С. 6–15.
14. Тузова О.П. Эмоциональное развитие детей среднего дошкольного возраста как психолого-педагогическая проблема // Вопросы педагогики. 2019. № 12-1. С. 259–262.
15. Федотенков Е.С., Семенова Н.В. Методические материалы к междисциплинарному курсу «МДК 04.01 Теоретические и методические основы взаимодействия воспитателя с родителями и сотрудниками дошкольного образовательного учреждения» для обучающихся по специальности среднего профессионального образования 44.02.01 Дошкольное образование. Армавир, 2018. 41 с.
16. Фесюкова Л.Б. Воспитание сказкой: Для работы с детьми дошкольного возраста. Харьков: Фолио; М.: АСТ, 2000. 464 с.
17. Широкова Г.А., Жатько Е.Г. Практикум для детского психолога. Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. 314 с.

References

1. Bazarnyi V.F. Nervno-psikhicheskoe utomlenie uchashchikhsya v traditsionnoi shkol'noi srede. Moscow, 1995. (In Russ.).
2. Boiko V.I. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya emotsional'nogo razvitiya detei starshego doshkol'nogo vozrasta. *Student i nauka (gumanitarnyi tsikl) — 2018: Materialy mezhdunarodnoi studencheskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Magnitogorsk, 21–23 marta 2018 g.)*. Magnitogorsk: FGBOU VPO "MGU" Publ., 2018, pp. 740–744. (In Russ.).
3. Vizgina E.N., Dunaeva N.A., Ratmanova S.A. Litoterapiya v rabote pedagoga-psikhologa doshkol'noi obrazovatel'noi organizatsii. *Vesennie psikhologo-pedagogicheskie chteniya: Sbornik materialov VI Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, posvyashchennoi pamyati pochetnogo professora AGU A.V. Burovoi (g. Astrakhan', 19 aprelya 2022 g.)*. Astrakhan: Astrakhanskii gosudarstvennyi universitet Publ., 2022, pp. 191–194. (In Russ.).
4. Vizgina E.N. Litoterapiya v rabote s doshkol'nikami kak innovatsionnaya tekhnologiya v rabote pedagoga-psikhologa sovremennoi doshkol'noi obrazovatel'noi organizatsii (proekt "Kamennye skazki") // *Preemstvennost' v obrazovanii = Preemstvennost' v Obrazovanii*, 2019, no. 24 (12), pp. 57–63. (In Russ.).
5. Vizgina E.N., Dunaeva N.A., Ratmanova S.A. Tekhnologiya "litoterapiya" v prakticheskoi deyatelnosti pedagoga-psikhologa detskogo sada [Technology "Lithotherapy" in the practical activity of a kindergarten teacher-psychologist] [Elektronnyi resurs]. In Mitina L.M. (ed.). *Strategiya i resursy lichnostno-professional'nogo razvitiya pedagoga: sovremennoe prochtenie i sistemnaya praktika: Sbornik nauchnykh statei*. Moscow: Psikhologicheskii institut RAO Publ., 2022, pp. 255–256. doi:10.24412/cl-36923-2022-1-231-234 (In Russ.).
6. Vyazovtseva E.I. Avtorskaya psikhologo-pedagogicheskaya programma po uspekhnoi sotsial'noi adaptatsii doshkol'nikov s elementami skazkoterapii "Zdravstvui, skazka!" [Elektronnyi resurs]. *Doshkol'nik (DOSKOLNIK.RF)*. URL: <http://doshkolnik.ru/psihologiya/12391-avtorskaya-psihologopedagogicheskaya-programma-po-uspeshnoiy-socialnoiy-adaptatsii-doshkolnikov-s-elementami-skazkoterapii-zdravstvuiy-skazka.html> (Accessed 26.02.2023). (In Russ.).
7. Danilchenko E.V. Emotsional'noe razvitie detei doshkol'nogo vozrasta. *Pedagogicheskii opyt: ot teorii k praktike: Sbornik materialov III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii, Cheboksary, 02 dekabrya 2017 goda = III International Research-to-practice conference "Pedagogical experience: from theory to practice"*. Cheboksary: Tsentri nauchnogo sotrudnichestva "Interaktiv plus", 2017, pp. 162–164. (In Russ.).
8. Lapteva Yu.A., Morozova I.S. Razvitie emotsional'noi sfery rebenka doshkol'nogo vozrasta [Emotional development of preschool children]. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta = Bulletin of Kemerovo State University*, 2016, no. 3, pp. 51–55. (In Russ.).
9. Prilozhenie. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart doshkol'nogo obrazovaniya [Elektronnyi resurs]. GARANT.RU. Informatsionno-pravovoi portal. URL: <https://base.garant.ru/70512244/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (Accessed 26.02.2023). (In Russ.).
10. Savenkov A.I. Metodika provedeniya uchebnykh issledovaniy v detskom sadu. Samara: Uchebnaya literatura, 2005. 30 p. (In Russ.).
11. Sidorchuk T.A., Lelyukh S.V. Sostavlenie det'mi tvorcheskikh rasskazov po syuzhetnoi kartine: metodicheskoe posobie dlya vospitatelei detskikh sadov i roditelei. Moscow: ARKTI, 2009. 40 p. (In Russ.).
12. Sidorchuk T.A., Khomenko N.N. Tekhnologii razvitiya svyaznoi rechi doshkol'nikov. Ulyanovsk, 2005. 263 p. (In Russ.).
13. Smirnova N.N. Osobennosti refleksii razlichnykh emotsii u detei starshego doshkol'nogo vozrasta [Features of reflection of various emotions in children of senior preschool age]. *Mir nauki. Pedagogika i psikhologiya = World of Science. Pedagogy and psychology*, 2019. Vol. 7, no. 6, pp. 6–15. (In Russ.).
14. Tuzova O.P. Emotsional'noe razvitie detei srednego doshkol'nogo vozrasta kak psikhologo-pedagogicheskaya problema. *Voprosy pedagogiki = Voprosy Pedagogiki*, 2019, no. 12-1, pp. 259–262. (In Russ.).

15. Fedotenkov E.S., Semenova N.V. Metodicheskie materialy k mezhdistsiplinarnomu kursu "MDK 04.01 Teoreticheskie i metodicheskie osnovy vzaimodeistviya vospitatelya s roditelyami i sotrudnikami doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya" dlya obuchayushchikhsya po spetsial'nosti srednego professional'nogo obrazovaniya 44.02.01 Doshkol'noe obrazovanie. Armavir, 2018. 41 p. (In Russ.).
16. Fesyukova L.B. Vospitanie skazkoi: Dlya raboty s det'mi doshkol'nogo vozrasta. Kharkov: Folio; Moscow: AST, 2000. 464 p. (In Russ.).
17. Shirokova G.A., Zhatko E.G. Praktikum dlya detskogo psikhologa. Rostov-on-Don: Feniks, 2012. 314 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Визгина Елена Николаевна

старший воспитатель, Специализированный Дом ребенка «Малютка» для детей с органическими поражениями центральной нервной системы с нарушением психики (КУ «Специализированный Дом ребенка «Малютка» Минздрава Чувашии), г. Чебоксары, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7467-9488>, e-mail: vizginaen@mail.ru

Дунаева Надежда Александровна

педагог-психолог, Детский сад № 16 «Красная Шапочка» (МБДОУ «Детский сад № 16 «Красная Шапочка»), г. Новочебоксарск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9191-378X>, e-mail: dna-77@yandex.ru

Ратманова Светлана Александровна

педагог-психолог, Детский сад № 10 «Сказка» (МБДОУ «Детский сад № 10 «Сказка»), г. Новочебоксарск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0036-0072>, e-mail: borzik-k@mail.ru

Information about the authors

Elena N. Vizgina

Senior Educator, Specialized Children's Home "Malyutka", Cheboksary, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7467-9488>, e-mail: vizginaen@mail.ru

Nadezhda A. Dunaeva

Teacher-Psychologist, Kindergarten No. 16 "Krasnaya Shapochka", Novocheboksarsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9191-378X>, e-mail: dna-77@yandex.ru

Svetlana A. Ratmanova

Teacher-Psychologist, Kindergarten No. 10 "Skazka", Novocheboksarsk, Russia
ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-0036-0072>, e-mail: borzik-k@mail.ru

Получена 27.02.2023

Received 27.02.2023

Принята в печать 26.04.2023

Accepted 26.04.2023

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

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

Программа психолого-педагогического сопровождения одаренных обучающихся средних классов музыкальной школы

Константинова Н.И.

*Детская музыкальная школа № 1 (МУ ДО «ДМШ № 1»), г. Подольск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0327-3077>, e-mail: n_konst@bk.ru*

Мамушкина О.И.

*Детская музыкальная школа № 1 (МУ ДО «ДМШ № 1»), г. Подольск, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3481-9476>, e-mail: omamushkina@yandex.ru*

В работе рассмотрены вопросы психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в музыкальной школе. Представлены результаты апробации программы психолого-педагогического сопровождения детей 10–11 лет, обучающихся в МУ ДО «Детская музыкальная школа № 1» г.о. Подольск по предпрофессиональным программам. В исследовании приняло участие 2 группы детей (экспериментальная и контрольная), а также их родители и педагоги. На подготовительном и заключительном этапе реализации программы использовались методики: детский вариант шкалы явной тревожности (адаптация А.М. Прихожан); методика для определения уровня самооценки Дембо — Рубинштейн (модификация А.М. Прихожан); методика «Незаконченные предложения»; методика по определению отношения к учебной деятельности О.Н. Пахомовой; методика М. Рокича «Ценностные ориентации» (модификация И.Ю. Кулагиной). Полученные результаты показали: положительную динамику развития мотивационной сферы; сохранение ведущей позиции познавательных мотивов к концу 4-го класса; снижение уровня тревожности; сохранение приоритета духовно-нравственных ценностей. Также тематические занятия по программе способствовали развитию навыков межличностного взаимодействия.

Ключевые слова: одаренные дети, музыкальная одаренность, психолого-педагогическое сопровождение, детская музыкальная школа.

Для цитаты: Константинова Н.И., Мамушкина О.И. Программа психолого-педагогического сопровождения одаренных обучающихся средних классов музыкальной школы [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2023. Том 20. № 2. С. 117–133. DOI:10.17759/bppe.2023200210

The Program of Psychological and Pedagogical Support for Gifted Students of the Middle Classes of the Music School

Natalia I. Konstantinova

Children's Music School №1, Podolsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0327-3077>, e-mail: n_konst@bk.ru

Olga I. Mamushkina

Children's Music School №1, Podolsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3481-9476>, e-mail: omamushkina@yandex.ru

The article deals with the issues of psychological and pedagogical support of gifted children in a music school. The results of approbation of the Program of psychological and pedagogical support for children aged 10–11 years old studying at the Children's Music School № 1 of the Podolsk city for pre-professional programs. The study involved 2 groups of children (experimental and control), as well as their parents and teachers. At the preparatory and final stages of the program implementation, the following methods were used: the children's version of the overt anxiety scale (adapted by A.M. Prihozhan); method for determining the level of self-esteem Dembo — Rubishtein (modified by A.M. Prihozhan); technique "Unfinished sentences"; methodology for determining the attitude to the educational activities of O.N. Pakhomova; method of M. Rokeach "Value Orientations" (modified by I.Yu. Kulagina). The results obtained showed: positive dynamics in the development of the motivational sphere; maintaining the leading position of cognitive motives by the end of the 4th grade; reduction in the level of anxiety; preservation of the priority of spiritual and moral values. Thematic classes under the program contributed to the development of interpersonal skills.

Keywords: *gifted children, musical talent, psychological and pedagogical support, children's music school.*

For citation: Konstantinova N.I., Mamushkina O.I. The Program of Psychological and Pedagogical Support for Gifted Students of the Middle Classes of the Music School. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya = Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2023. Vol. 20, no. 2, pp. 117–133. DOI:10.17759/bppe.2023200210 (In Russ.).

Введение

Современное профессиональное музыкальное образование в нашей стране представляет собой трехуровневую систему (детская музыкальная школа — музыкальное училище — вуз), базовым элементом которой является детская музыкальная школа (далее — ДМШ) [1, с. 149]. У истоков целенаправленной работы по выявлению и развитию музыкально одаренных детей в России стояли профессор А.Б. Гольденвейзер и С.Т. Шацкий, директор Московской консерватории. Ими было инициировано создание «Особой детской группы» для музыкально одаренных детей, ставшей базисом при открытии Детского отделения при Московской консерватории, а в дальней-

шем — Центральной музыкальной школы (20 мая 1935 года в соответствии с Приказом Наркома просвещения РСФСР от 20.05.1935 № 406) [4, с. 137].

Однако в последствии предназначением ДМШ стало массовое обучение детей игре на различных музыкальных инструментах посредством упорядоченного, целенаправленного, многолетнего учебного процесса, т. е., работая по «единой программе», ДМШ стала выполнять две функции: воспитание и обучение как будущего музыканта-любителя, так и музыканта-профессионала [4, с. 138]. В результате в последние десятилетия XX в. музыкально-педагогическая деятельность ДМШ по подготовке будущих профессиональных музыкантов стала смещаться в область музыкально-досуговой деятельности.

Модернизация начального музыкального образования связана с принятием Федерального закона «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» от 17.06.2011 № 145-ФЗ, на основании которого детские школы искусств (в т. ч. ДМШ) получили новый правовой статус, более соответствующий их профессиональной направленности [4, с. 138].

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» возвращает «утраченную ценность» — профессиональное музыкальное образование (пункт 3 статьи 83) [34]. Обучение в ДМШ стало осуществляться по двум программам (общеразвивающей и предпрофессиональной) [1, с. 150], которые имеют разные цели.

1. Дополнительные общеразвивающие программы ставят своими целями: обеспечение развития творческих способностей и индивидуальности обучающихся; овладение детьми знаниями и представлениями о музыкальном исполнительстве; формирование практических умений и навыков, устойчивого интереса к самостоятельной деятельности в области музыкального искусства.

2. Целями обучения по дополнительным предпрофессиональным программам в области музыкального искусства является обеспечение развития музыкально-творческих способностей обучающихся на основе приобретенных ими знаний, умений и навыков в области музыкального исполнительства; выявление одаренных детей в области музыкального исполнительства и подготовка их к дальнейшему поступлению в образовательные учреждения, реализующие образовательные программы среднего профессионального образования [16, с. 193].

Различие целей и задач каждой из программ отражено в учебных планах: недельная нагрузка по общеразвивающим программам составляет 4–5,5 часов в зависимости от года обучения; по предпрофессиональным — от 5 до 8,5 часов [16]. «Вследствие строгого отбора и в результате обучения по насыщенным учебным планам обучающиеся по предпрофессиональным программам показывают наиболее стабильные результаты как в учебной, так и в концертной и конкурсной деятельности» [16, с. 194].

Таким образом, в современных условиях наблюдаются значительные изменения в системе начального музыкального образования за счет выделения музыкально одаренных детей в отдельную группу, обучающуюся в ДМШ по предпрофессиональным программам [16; 20].

Исходя из **практики работы**, надо отметить, что в настоящее время в ДМШ не предполагается психолого-педагогическое сопровождение, развитие которого наблюдается в общеобразовательной школе [9], хотя оно так необходимо на разных этапах музыкального обучения детей [13].

Так, первой стадией взаимодействия между ДМШ, родителем и ребенком является этап отбора детей, проводимый с целью выявления их музыкальных, творческих способностей и физических данных, необходимых для освоения соответствующих образовательных программ в области искусств [20]. Такой отбор традиционно осуществляют комиссии из преподавателей школы (приемная комиссия, комиссия по отбору детей на обучение по дополнительным предпрофессиональным программам) во время приемных прослушиваний [4; 20]. «Опытные экзаменаторы музыкальных школ в большинстве случаев хорошо умеют отличать подлинную музыкальность от натасканной» [33, с.9]. И уже на данном этапе была бы очень полезна психологическая диагностика каждого поступающего ребенка и психологическое консультирование родителей.

На следующей, начальной, стадии обучения, в период адаптации и социализации детей, крайне важно, чтобы все участники образовательного процесса — и сами обучающиеся, и их педагоги, и родители — были готовы к системной работе по развитию музыкальных способностей детей и преодолению возникающих трудностей [1, с. 150–151]. И в этом также будет неоценима помощь педагога-психолога. Зная особенности каждого ученика и имея на руках результаты первоначальной диагностики, он даст педагогу необходимые рекомендации и разъяснения, поможет составить индивидуальный план развития обучающегося. Непосредственно с ребенком сможет провести коррекционно-развивающую работу, направленную на развитие познавательной и творческой активности, психоземциональное развитие, преодоление сложностей в обучении и конфликтов, возникающих между обучающимся и педагогом, обучающимся и другими детьми в группе, обучающимся и родителями. Родителям в процессе индивидуальной консультации даст советы и рекомендации, а также глубже исследует особенности семьи каждого ребенка, даст характеристику для последующего взаимодействия как с членами семьи, так и с педагогом. Таким образом, каждый участник образовательного процесса будет вовлечен в развивающую образовательную среду [1; 10; 12].

На следующей стадии обучения, в средних классах ДМШ (3–4 классы), когда наблюдается значительный спад познавательной активности обучающихся и часть детей «бросает» школу, важно не просто сохранить контингент обучающихся, а убедить каждого ребенка в необходимости продолжить начатое, довести до конца обучение. В настоящее время в музыкальной школе данную работу ведут преподаватели с активным участием родителей [10], и зачастую даже совместными усилиями не удается удержать детей. Если же планомерно, от приемных прослушиваний и до конца обучения в музыкальной школе, будет вести свою работу педагог-психолог, то благодаря его профессиональному взаимодействию как с обучающимся, так и с педагогом и родителями к этому периоду ребенок может подойти более серьезно, взвешенно и преодолеет данный этап безболезненно.

В старших классах ДМШ (5–8 классы), когда у обучающихся происходит ориентирование на профессиональную деятельность, перед многими семьями, в которых дети не поставили перед собой задачу продолжить музыкальное образование, встает вопрос о необходимости серьезной подготовки к предстоящим экзаменам в двух школах — общеобразовательной и музыкальной. На этом этапе в ДМШ также отмечается довольно большой процент отсева обучающихся [16]. И здесь снова важна индивидуальная работа преподавателя с ребенком и родителями о том, как важно закончить обучение в музыкальной школе. И снова хочется отметить, что планомерная работа педагога-психолога поможет детям и их родителям принять правильное решение, а педагогу — довести начатое дело до конца.

Таким образом, наблюдающийся в процессе обучения отсев детей вызван не только изменениями траектории выбора будущей профессии, но и отсутствием психолого-педагогического сопровождения. Отношения со сверстниками, изменение мотивационной направленности, возрастные проблемы и связанные с ними музыкально-исполнительские трудности и т. д. позволяют выявить противоречие между необходимостью совершенствования предпрофессиональной подготовки в музыкальной школе как основы будущего профессионального образования музыкально одаренных детей — и отсутствием в ее структуре психолого-педагогического сопровождения [1]. Основанием для организации психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в музыкальной школе служат особенности психического развития, проблемы, возникающие в процессе обучения, развития личностной сферы, социализации, адаптации, профессионального самоопределения одаренных детей [1; 4; 11; 12; 13; 16]. Разработка и внедрение программы психолого-педагогического сопровождения музыкально одаренных детей в системе предпрофессиональной подготовки имеет практическую значимость [4; 13].

Само **понятие «одаренность»** представляется сложным и разноплановым [2; 21; 24; 28]. Одаренность рассматривается нами как «системное, развивающееся в течение жизни качество

психики, которое определяет возможность достижения человеком более высоких, незаурядных результатов в одном или нескольких видах деятельности по сравнению с другими людьми» [26, с. 7]. Уровень, своеобразие развития одаренности — это результат воздействия различных факторов [4; 16; 28]. «Одаренный ребенок — это ребенок, который выделяется яркими, очевидными, иногда выдающимися достижениями (или имеет внутренние предпосылки для таких достижений) в том или ином виде деятельности» [26, с. 7].

Вид одаренности определяется критериями, которые лежат в основе классификации. Так, «общая» и «специальная» одаренность определяются «широтой проявлений в различных видах деятельности». Если «общая» одаренность предполагает способность к широкому кругу деятельностей, то «специальная», по Б.М. Теплову, представляет собой качественно своеобразное сочетание способностей, определяющих возможность успеха в конкретной деятельности [4, с. 134], например, в музыкальной. Специфика музыкальной одаренности, проявляющаяся в реальной музыкальной деятельности, связана с детским возрастом — периодом развития музыкальных способностей и становления личности [4; 5; 14; 16; 28].

Изучению музыкальной одаренности посвящены работы Л.Л. Бочкарева [3], Д.К. Кирнарской [8], К.В. Тарасовой [31], Б.М. Теплова [32] и др. Модель музыкальной одаренности неоднозначна. Многими авторами отмечается ее многокомпонентность с обязательным включением высокого уровня развития музыкальных способностей:

- общие, музыкальные, когнитивные, художественно-исполнительские способности [29];
- музыкальность, интеллект, креативность, духовность [15];
- «трехфакторная модель» музыкальной одаренности включает: музыкальные способности, творческую составляющую, индивидуально-личностную составляющую. Первая составляющая должна быть 100%-ной, другие компоненты могут варьироваться в широком диапазоне в зависимости от возраста и пола «музыкального дарования» [30];
- «ансамбль музыкальных способностей», которые в сочетании с психическими свойствами личности в особенностях восприятия музыки, ее переживания и запоминания участвуют в осуществлении различных видов музыкальной деятельности на высоком уровне продуктивности; общие свойства психики (эмоциональное возбуждение и реактивность по отношению к музыкальному воздействию), воображение, умение сосредоточиться на музыкальной деятельности [6] и др.

Подчеркнем, что особенностью музыкальной одаренности является то, что судить о ней можно только тогда, когда человек занимается музыкальной деятельностью, поэтому она может проявиться как в очень раннем возрасте, так и в более позднем возрастном периоде [4; 25].

Рассматривая вопросы, связанные с развитием музыкально одаренного ребенка, следует обратить внимание на его «немusикальные» увлечения, связанные, например, с поэзией, театром, живописью и т. д., т. е. с внеурочной деятельностью [12].

Программа психолого-педагогического сопровождения

В апробации программы психолого-педагогического сопровождения одаренных детей в МУ ДО «Детская музыкальная школа № 1» г.о. Подольск (далее — ДМШ №1) приняло участие 11 учеников 4-го класса (8 обучающихся по классу фортепиано, 2 — по классу гитары, 1 — по классу скрипки). Эти дети одновременно поступили в ДМШ № 1 на предпрофессиональные программы и занимаются в одной группе (музыкально-теоретические дисциплины). Количество обучающихся регламентировано муниципальным заданием [16].

Контрольную группу составили 11 обучающихся по предпрофессиональным программам по специальностям: фортепиано — 6 чел., саксофон — 2 чел., флейта — 2 чел., кларнет — 1 чел.

Выбор экспериментальной группы был обусловлен тем, что: во-первых, в данном возрасте уже наблюдается динамика развития музыкальных способностей; во-вторых, в 4 классе становятся

ся более очевидными виртуозность и музыкальность в исполнительской деятельности; в-третьих, по окончании 4 класса происходит «предварительная направленность» на профессию; в-четвертых, у детей наблюдается дефицит временных ресурсов [4; 16; 27].

Создание программы психолого-педагогического сопровождения детей, обучающихся по предпрофессиональным программам, для возраста 10–11 лет обосновано тем, что:

- подростковый возраст не имеет четкой возрастной границы, так как связан с половым созреванием, а этот процесс индивидуален. В начале данного периода ярко выделяются два процесса: биологический (изменение пропорций тела, роста, веса, гормональные процессы) и социальный (воспитание, обучение, социализация). Эти процессы взаимосвязаны, но не синхронны в своем прохождении, что связано:
 - а. с индивидуальностью темпов психического и физического развития;
 - б. с внутренней диспропорцией (различие в созревании отдельных систем организма);
 - в. с вариативностью темпов развития отдельных сторон психики (в одних отношениях ребенок позиционирует себя как «я — взрослый», а в других «я — ребенок»);
- в этом возрасте дети начинают весьма своеобразно воспринимать себя: появляются отрицательные оценки каких-то собственных черт (многое в себе не нравится). Меняется представление о себе, «искажается» самооценка [4; 13; 19].

Отметим, что индивидуальные занятия, являющиеся основной формой преподавания в ДМШ, дают возможность педагогу быть в «тесном» контакте с обучающимся (обсудить интересы, поговорить о проблемах данного возрастного периода и т. п.) [1; 10; 11; 12]. «Нужно чувствовать, когда приходит время взять небольшой тайм-аут, отвлечься от конкретики учебного процесса, с тем чтобы рассказать ученику о чем-то новом и интересном для него, возможно, не имеющем, на первый взгляд, отношения к уроку, но в то же время имеющем прямое отношение к обогащению спектра его знаний, расширению его общекультурного кругозора» [36, с. 240]. Но на практике наблюдается и «педагогический штамп» в организации занятия: доминирует работа над репертуаром в соответствии с программой и стандартными исполнительскими требованиями.

Одним из главных показателей музыкального развития детей 10–11 лет является их исполнительская деятельность [4; 16; 27]. Педагоги подчеркивают, что данный возрастной период является сенситивным для развития виртуозности. «Постепенность музыкально-исполнительского развития базируется на «поступенности» возрастания музыкально-технических трудностей музыкальных произведений (под исполнительской «техникой» понимается не только скорость, ловкость, точность пальцевой работы, но и способность звуками выразить чувства). Если для детей, обучающихся по общеразвивающим программам, соблюдение этой последовательности имеет решающее значение, то у одаренного ребенка «строгая постепенность» подвергается значительным колебаниям, а иногда вообще отсутствует» [4, с. 141].

Педагоги-музыканты выделяют «эмоциональную сферу», подвергающуюся сильному воздействию благодаря музыке, как важный момент, оказывающий влияние на формирование личностных качеств юного музыканта. Поэтому у музыкальных детей возможно более яркое проявление внешних и внутренних конфликтов. Они могут возникать по следующим причинам:

- ранняя профессионализация;
- увеличение физической и психической нагрузки (интенсивные занятия в ДМШ и загруженность в общеобразовательной школе);
- ограничение / отсутствие необходимого общения со сверстниками (из-за отсутствия свободного времени) негативно сказывается на формировании навыков общения в коллективе;
- музыкальные успехи могут создавать определенную «направленность» в жизни семьи: стремление к успеху любой ценой развивает зависть к успеху другого, что влечет за собой болезненные переживания и отчужденность [1; 16; 27];

- появление признаков сценического волнения. Великий музыкант-педагог Г.Г. Нейгауз подчеркивал, что техническая «неуверенность» и «срывы» — не физического и двигательного, а психологического происхождения [18]. Это связано с зависимостью представления о себе, личного статуса обучающегося от мнения окружающих, повышенной чувствительностью к их оценке, что влияет на уровень тревожности, в результате которой появляется исполнительская неустойчивость [16; 27].

Следует подчеркнуть, что публичные выступления, в т. ч. и выпускные экзамены, являются итогом всей системы обучения, где взаимосвязаны музыкальные способности, двигательные навыки, исполнительский контроль, сценическая культура, режим и дисциплина занятий. Количество и качество выступлений свидетельствуют об определенном уровне музыкального развития обучающегося [16].

Музыкально одаренные дети помимо ДМШ № 1 обучаются в разных общеобразовательных школах города, т. е. находятся в разных образовательных средах. Им не хватает временных ресурсов для выстраивания межличностных отношений со сверстниками как в общеобразовательной школе, так и в музыкальной. Поэтому у детей недостаточно сформированы навыки межличностного общения.

Научно-теоретической основой программы являются:

- концепции детской одаренности (Ю.Д. Бабаева, Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес, А.М. Матюшкин, В.Д. Шадриков, В.С. Юркевич и др.);
- концепции музыкальной одаренности (Б.М. Теплов, А.Л. Готсдинер, К.В. Тарасова, Д.К. Кирнарская, Ю.А. Цагарелли и др.);
- психолого-педагогическая теория деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, П.И. Зинченко, Л.И. Божович и др.).

Цель программы психолого-педагогического сопровождения — развить у обучающихся навыки межличностного взаимодействия посредством актуализации их знаний об эмоциональной сфере и внутреннем мире человека.

Задачи:

- способствовать снятию внутренней психоэмоциональной напряженности (снижению уровня тревожности), формированию адекватной самооценки, повышению уверенности в себе;
- создать в совместной деятельности ситуацию, способствующую овладению навыками эффективной межличностной коммуникации;
- содействовать развитию мотивационной сферы (иерархии мотивов) и формированию ценностных ориентаций обучающихся.

Продолжительность реализации программы рассчитана на один учебный год.

1. Сентябрь — подготовительный этап: ознакомление с программой администрации ДМШ, педагогов, родителей / законных представителей детей, участвующих в реализации программы; составление календарного плана (с учетом каникул, концертно-конкурсной деятельности, академических зачетов и экзаменов); первичная диагностика личностных особенностей детей.

2. Октябрь–март — основной этап: проведение тематических занятий.

Тема I «Царство эмоций» (4 часа). Цель — актуализировать знания детей об эмоциях.

1.1. «Азбука» эмоций».

1.2. «Квадрат настроения».

1.3. Я понимаю себя и тебя.

1.4. Размышление над сказкой.

Тема II «Качества людей» (4 часа). Цель — актуализировать понятие «качество людей»; способствовать умению определять свои особенности и качества окружающих.

2.1. Какими качествами отличаются люди?

2.2. Мои качества.

2.3. Я хочу, чтобы мой друг был...

2.4. «Дерево-характер».

Тема III «Я в музыкальной школе» (4 часа). Цель — способствовать созданию дружественной среды.

3.1. Я и мы: сотрудничество.

3.2. Я и группа.

3.3. Я и мы: творчество.

3.4. Я и мои друзья.

Тема IV «Я расту и взрослею» (4 часа). Цель — сформировать представление детей о ценности внутреннего мира человека; расширить представление о музыкальных профессиях.

4.1. Внутренний мир человека: ценность и уникальность.

4.2. Мир интересов. Я и музыка.

4.3. Музыкальные профессии.

4.4. Мое будущее.

3. Апрель — заключительный этап: проведение повторной диагностики в группе детей (обработка данных, сравнительный анализ с ранее полученными результатами); анкетирование педагогов и родителей / законных представителей детей, участвующих в реализации программы.

Табл. 1. Методики, используемые на подготовительном и заключительном этапе реализации программы [17; 22]

№ п/п	Предмет диагностики	Методика	Цель
1.	Тревожность	Детский вариант шкалы явной тревожности (CMAS), адаптированный для применения на отечественной выборке А.М. Прихожан	Выявление тревожности как относительного устойчивого образования у детей младшего школьного возраста
2.	Самооценка	Методика Дембо — Рубинштейн, модифицированная А.М. Прихожан (вариант для младших школьников)	Определение уровня самооценки детей младшего школьного возраста
3.	Мотивация	Полупроективная методика «Незаконченные предложения»	Определение мотивационных тенденций младших школьников
4.	Отношение к учебной деятельности	Проективная методика О.Н. Пахомовой	Определение отношения детей к обучению
5.	Ценностные ориентации	Методика М. Рокича, модифицированная И.Ю. Кулагиной	Выявление направленности ценностных ориентаций ребенка, связанной с системой его желаний, предпочтений, потребностей

Критерии оценки планируемых результатов:

- сравнение результатов проведения исследования по методикам (до начала проведения программы и по ее окончании): изменение уровня тревожности, сформированности адекватной (отсутствие низкой и завышенной) самооценки, ценностных ориентаций, мотивационной направленности;

- умение учащихся понимать свои эмоции, управлять эмоциями и адекватно выражать свои чувства наблюдаются в процессе общения на групповых занятиях;
- сохранение / развитие познавательной направленности в музыкальной деятельности проявляется в качестве самой музыкальной деятельности: результаты академических зачетов, экзаменов; результативность освоения основной образовательной программы (предпрофессиональные программы в области музыкального искусства, активность концертно-конкурсной деятельности);
- сохранение контингента обучающихся при переходе на следующий уровень начального музыкального образования;
- степень удовлетворенности всех участников реализации программы (результаты анкетирования).

В результате реализации программы ожидается:

- снижение уровня тревожности, сформированность адекватной самооценки, способность проявлять инициативу;
- сформированность:
 - 1) понимания своих эмоций, умения управлять своими эмоциями и адекватно выражать свои чувства;
 - 2) умения понимать и оценивать отношение к себе окружающих (в т. ч. сверстников);
 - 3) умений и навыков эффективного взаимодействия;
- сохранение / развитие познавательной направленности в музыкальной деятельности.

Результаты занятий по теме I. Дети:

- осознают и называют свои эмоции как отклик на увиденное или услышанное (способны идентифицировать свое состояние);
- распознают эмоциональные переживания сказочных героев, эмоции других людей в общении;
- имеют понятие о выражении эмоций с помощью темпа, ритма, силы звука, интонации;
- расширили свои представления о жизненных ситуациях, связанных с определенными эмоциями (представления о значении эмоций в жизни человека).

Результаты занятий по теме II. Дети:

- обратили внимание на свои качества и качества друзей;
- поняли, какие качества им помогают в музыкальной деятельности, а какие мешают;
- умеют различать черты характера и эмоции;
- управляют своим поведением, речью, изображая героев сказки;
- демонстрируют в ролевых играх различные эмоциональные состояния и характеры, используя вербальные и невербальные средства общения;
- расширили свои представления о различных качествах, о том, что мнение о себе самом не всегда совпадает с мнением других.

Результаты занятий по теме III. Дети:

- способны начать общение и поддерживать его, задавать вопросы, учитывая ситуацию, слушать ответы (навыки взаимодействия);
- умеют договориться в условиях совместной деятельности (навыки саморегуляции в общении);
- активно участвуют в выполнении заданий парами и в группе (навыки внутригруппового взаимодействия);
- получили результат своей совместной творческой деятельности;
- понимают ситуации, когда другому нужна помощь;
- способны предположить причину конфликта и способны его избежать;

- имеют представление о необходимости регулировать свое поведение для осуществления совместных действий, выполнения творческих заданий.

Результаты занятий по теме IV. Дети:

- осознают ценность внутреннего мира человека, его уникальность;
- представляют различные возможности дальнейшего музыкального образования;
- проявляют готовность к саморазвитию;
- пытаются проанализировать меру (возможность) своего влияния на происходящие с ними события, проблемы и способы их решения;
- стараются адекватно оценивать свои сильные и слабые стороны в ситуации выбора;
- понимают значение собственной реакции на ситуацию и обратной реакции сверстника (в процессе общения необходимо учитывать эмоциональное состояние собеседника).

Оценка достижения планируемых результатов по итогам реализации программы осуществляется:

- по результатам, полученным при помощи диагностики обучающихся (личностное развитие детей: изменение уровня тревожности; показатели сформированности иерархии мотивационной сферы; адекватность самооценки; ценностные ориентации);
- с помощью метода наблюдения за эмоциональным состоянием и поведением детей;
- по результатам анкетирования педагогов и родителей / законных представителей детей.

Занятия направлены на овладение знаниями и развитие навыков, которые могут быть полезными в решении актуальных социальных и возрастных задач детей 10–11 лет.

Занятия имеют следующую **структуру**.

1. Вводная часть: представляется тема (обсуждение темы с детьми; если тема для детей незнакома / сложна, то она может быть проведена в форме беседы и увеличена по продолжительности времени).
2. Основная часть предполагает выполнение различных практических заданий (игра, рисование, работа со сказкой, выполнение упражнений) индивидуально, парами, двумя половинами группы.
3. Заключительная часть: обсуждение, рефлексия.

Количество заданий / упражнений каждого занятия зависит от темпа их выполнения. Перед началом занятия и по его окончании может звучать музыка — «3 минуты Корелли (Вивальди, Моцарта)». Дети очень музыкально восприимчивы, поэтому определенный настрой занятия создаст прекрасная музыка.

Процедура выполнения заданий ориентирована:

- на индивидуальный темп работы детей (при ее индивидуальном выполнении);
- на позитивные отношения при работе в парах или группе.

Подчеркнем, что ребенок имеет право отказаться от выполнения задания. В заключительной части занятия ребенок может не говорить о своих чувствах / переживаниях. По итогам выполнения заданий отсутствуют отметки и критика.

Специалист, реализующий программу в ДМШ, может быть педагогом дополнительного образования, но иметь специальное образование / переподготовку / курсы повышения квалификации в области возрастной / педагогической психологии.

Основным фактором успешности реализации программы является готовность специалиста к реализации программы, мотивация к осуществлению данной деятельности, творческий подход к подготовке и проведению занятий.

Результаты и обсуждение

Базой апробации психолого-педагогической программы является МУ ДО «Детская музыкальная школа № 1» городского округа Подольск. Обучение в ДМШ № 1 проводится по 19 специальностям, из которых самой востребованной является специальность «Фортепиано», охватывающая 41% обучающихся. 13% детей занимается по классу гитары. Остальные специальности менее востребованы. По мнению администрации ДМШ № 1, «популярность одних специальностей и меньшая востребованность других обусловлены как сложностью освоения определенных музыкальных инструментов, так и личными качествами и профессионализмом преподавателей, задействованных в учебном процессе» [16, с. 193].

Согласно муниципальному заданию, в ДМШ № 1 на момент апробации по дополнительным предпрофессиональным программам обучалось 10% от всего контингента обучающихся школы, из них 80% — обучающиеся по специальности «Фортепиано» [16].

Для оценки эффективности развития одаренных детей в системе ДМШ № 1 в апреле 2021 г. была собрана и проанализирована информация об обучающихся по предпрофессиональным программам и выделена фокус-группа (11 детей, обучающихся в 3 классе). В анкетировании приняли участие 11 родителей детей данной группы и 10 педагогов (9 — по специальности и 1 — по музыкально-теоретическим дисциплинам). Контрольная группа — 11 обучающихся по предпрофессиональным программам.

В апреле 2021 г. и в апреле 2022 г. педагогами по специальности были представлены характеристики, на основании которых были выделены проблемы обучающихся, а также результаты по окончании проведения программы. В основном педагоги обращали внимание:

- на выполнение музыкальной программы (репертуарного плана), которая должна соответствовать году обучения или опережать его. За редким исключением (одна итоговая отметка «4+» и одна «5-» в конце 2020–2021 учебного года) дети показывают высокие результаты при освоении программы;
- на некоторые личностные качества, способствующие / мешающие занятиям на музыкальном инструменте;
- на успешность исполнительской деятельности детей. Обучающиеся по предпрофессиональным программам являются основными участниками концертов и конкурсов [16].

Например, Б.Л., класс фортепиано. Ребенок старательный, усидчивый, стремится к выполнению поставленных задач и добивается их успешного выполнения. За прошедший год успешно освоила программу, активно участвовала в концертных и конкурсных мероприятиях: школьный конкурс «Юный пианист» — диплом III степени; конкурс «Юный пианист» на уровне методического объединения — диплом «Наша надежда»; Всероссийский конкурс «Таланты России» — лауреат I степени; Международный конкурс «Таланты России» — лауреат I степени. Концерт отдела 18.03.2022 — исполнение 1 пьесы, концерт отдела 25.03.2022 — исполнение 1 пьесы, концерт по классу аккомпанемента 18.04.2022 — исполнение 2 пьес, классный концерт 25.04.2022 — одно произведение; 29.04.2022 — концерт ансамблевого музицирования — 2 произведения. Зачет и экзамен сданы на «5». Огорчается неудачам, расстраивается из-за невозможности участвовать в мероприятиях по болезни, не стесняется проявлять активность на уроке (из характеристики).

Участники обеих групп — дети, обучающиеся по предпрофессиональным программам. Это дети, которые при поступлении в ДМШ № 1 прошли отбор, осуществляемый специально созданной комиссией, состоящей из ведущих педагогов школы [20].

В апреле 2021 г. (3-й класс), затем в сентябре 2021 г. (начало 4-го года обучения) и марте 2022 г. была проведена диагностика (входная, промежуточная, заключительная) по методикам, указанным выше.

С помощью полупроективной методики «Незаконченные предложения» нами были рассмотрены некоторые изменения развития мотивации у каждого ребенка (от 3-го к 4-му классу).

Детям данной группы, показывающих высокий уровень развития музыкальных способностей и высокие результаты в музыкально-исполнительской деятельности, присущи познавательные мотивы [4]. Так, познавательная направленность, имеющая большое значение для успешного продолжения музыкального обучения, представлена на протяжении всего рассматриваемого периода. Возросла смыслообразующая функция познавательного мотива: ориентация на содержание и процесс музыкальной деятельности.

Мотив самосовершенствования ориентирован на будущее: дети рассматривают совершенствование своих исполнительских успехов как условие поступления в музыкальное училище.

Не теряет своей значимости мотив «привязанность к семье». Важность роли детско-родительских отношений в формировании личности ребенка нельзя переоценить [1; 14].

Желание общаться в группе как проявление мотива дружбы и сотрудничества отражает не только возрастные изменения [35], но и свидетельствует о сплоченности самой группы к концу 4-го класса. Мы обращаем внимание на данный аспект, так как он значительно влияет на формирование самооценки детей данного возраста [4].

Мы обратили внимание на отсутствие в данной группе детей таких мотивов, как социальный статус (это может свидетельствовать о сформированности образа «хорошего», успешного ученика); игровой мотив (возможно, что для детей данной группы он не актуален, так как система обучения в ДМШ способствует развитию познавательной мотивации, осознанному отношению к процессу учения, раннему вхождению в профессиональную деятельность) [4]. Единично встречаются мотивы, связанные с желанием получить высокую отметку и избеганием неудачи. Незначимы «престижный мотив» и «похвала».

Как уже говорилось ранее, общение со сверстниками у детей данного возраста связано с формированием самооценки, которая в значительной степени определяет социальную адаптацию человека, регулирует его поведение, влияет на успешность деятельности. Формирование самой самооценки происходит в результате межличностного общения и в процессе деятельности [4]. Полученные в процессе диагностики данные свидетельствуют об адекватной самооценке детей (отсутствует низкая и завышенная самооценка), но отмечается и ее нестабильность.

Результаты проведения исследования ценностных ориентаций показывают, что у детей данной группы широко представлена духовно-нравственная мотивация. По данным ранжирования: семья не теряет своей ценности — первое место, на втором месте — любовь, на третьем — здоровье (хорошее самочувствие).

У детей в группе не наблюдается высокого уровня тревожности. Представлена положительная динамика изменения уровня тревожности: если в конце 3-го года обучения у детей выявлены более высокий уровень ситуативной тревожности и наличие ярко выраженной личностной тревожности, то к концу 4 класса уровень ситуативной тревожности снизился, отмечается нормальный уровень личностной тревожности [23].

Оценка достоверности полученных результатов осуществлялась с помощью парного *t*-критерия Стьюдента — метода, используемого для определения статистической значимости различий повторных измерений.

Были выявлены значимые различия по показателям:

- изменение самооценки ($T=3.785$, $p<0,01$);
- изменение уровня тревожности ($T=2.438$, $p<0,05$).

Одним из важных показателей, по которому можно судить об успешности развития, является участие в концертно-конкурсной деятельности, в которых дети принимают участие в качестве исполнителей, а также участие в олимпиадах и конкурсах по теоретическим дисциплинам, конкурсах проектов [4; 16].

Табл. 2. Количество выступлений детей в течение 6 месяцев

Учебный год / класс	№ по списку/ Количество выступлений каждого учащегося										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Октябрь 2020 — апрель 2021. 3 кл.	1	2	2	0	1	1	1	1	1	2	1
Октябрь 2021 — апрель 2022. 4 кл.	6	3	3	3	3	7	7	3	4	5	5

Музыкально-педагогическая практика показывает, что у некоторых детей в подростковом возрасте может появиться состояние «страха сцены». Тому существует несколько причин: небольшой исполнительский опыт (количество концертных выступлений было невелико, а экзамен в конце учебного года оценивается «отметкой»), особенности мотивационной сферы (ориентация на отметку, престижная мотивация), неудачный опыт выступления и т. п. [4; 27]

Справиться со сценическим волнением помогает осознание своих эмоций и умение управлять ими в различных ситуациях [7]. На занятиях данная тема была рассмотрена в форме игры, работы в альбоме, беседы, кейсов.

В работе с данной группой хочется отметить открытость детей для всего нового. Они с удовольствием воспринимали информацию, принимали участие в выполнении практических заданий в «рабочих» альбомах. В марте 2022 г. дети заполнили анкету, которая уточняет некоторые данные, представленные в результатах проведенных методик, и отражает положительное отношение учащихся к проведенным занятиям.

Таким образом, получены следующие результаты:

- положительная динамика развития мотивационной сферы, связанная с будущей профессией музыканта;
- сохранение ведущего места познавательных мотивов к концу младшего школьного возраста;
- снижение уровня тревожности;
- развитие адекватной самооценки;
- приоритет духовно-нравственных ценностей;
- ориентация на профессиональное будущее;
- сохранение контингента обучающихся на конец учебного года.

Оценка достоверности полученных результатов осуществлялась с помощью парного t-критерия Стьюдента.

В контрольной группе доминирует мотив «общая учебная направленность» (положительное отношение к музыкальной школе) как в начале учебного года, так и в конце 4-го класса. Познавательный мотив несколько «ослабил» свою позицию. Ориентация на будущее (профессию музыканта) отмечается у успешных учеников. Несколько более значимым стал мотив «общение с друзьями», что может быть признаком подросткового периода.

В данной группе ведущей является духовно-нравственная направленность (8 чел.), которая сохранилась в течение учебного года. Как и в экспериментальной группе, так и в контрольной группе для детей данного возраста важна семья (1 ранговое место).

Изменение самооценки детей контрольной группы отражает ее стабильный средний уровень, снижение высокого уровня, но наблюдается увеличение показателей низкого и очень высокого уровня самооценки.

В состоянии тревожности не обнаружены «крайние» показатели: «состояние тревожности не свойственно» и «очень высокий уровень тревожности» [23].

Таким образом, мы видим, что по результатам проведенных методик в контрольной группе не выявлено значительных изменений. Несколько детей при анкетировании в конце учебного года (апрель 2022 г.) написали о проблемах в общеобразовательной школе («Мне не нравится ходить

в школу», «Боюсь плохо написать ВПР», «Хочу, чтобы ко мне относились в школе (*общеобразовательной*) так, как здесь (*в музыкальной школе*), «Хочу иметь в школе друзей»).

В некоторых характеристиках, данных педагогами обучающимся контрольной группы в конце 4-го класса, указывается на недостаточный уровень развития музыкальных способностей детей, что может создать определенные трудности при дальнейшем обучении по предпрофессиональным программам.

Выводы

1. Оценка эффективности программы психолого-педагогического сопровождения показала позитивную динамику по всем перечисленным критериям в экспериментальной группе детей и доказала эффективность разработанной программы психолого-педагогического сопровождения в структуре предпрофессиональной подготовки в музыкальной школе.

2. Ввиду отсутствия в штатном расписании детской музыкальной школы должности педагога-психолога данная программа может быть реализована педагогом дополнительного образования (например, педагогом музыкально-теоретических дисциплин), имеющим специальное образование или соответствующую подготовку (курсы повышения квалификации / переподготовки) в области возрастной (детской) / педагогической психологии.

Программа может быть масштабирована частично или полностью для организации психолого-педагогического сопровождения музыкально одаренных обучающихся в детской музыкальной школе.

Литература

1. Актуальные вопросы педагогики и психологии: Монография / Л.М. Яо [и др.]. Чебоксары: Среда, 2022. 176 с.
2. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. М.: МИОО, 2005. 176 с.
3. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1997. 352 с.
4. Вопросы образования и психологии: Монография / С.В. Гани [и др.]. Чебоксары: Среда, 2022. 172 с.
5. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М.: Юрайт, 2018. 160 с.
6. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. М.: НВ Магистр, 1993. 191 с.
7. Катеева М.И., Рычка Н.Е., Дворецкая И.А. Социально-эмоциональное развитие детей младшего школьного возраста: Методическое пособие. М.: Просвещение, 2021. 110 с.
8. Кирнарская Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности. М.: Таланты-XXI век, 2004. 496 с.
9. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Минобрнауки России от 19.12.2017) [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_287411/ (дата обращения: 01.03.2023).
10. Константинова Н.И. Педагогическое сопровождение музыкально одаренного ребенка // Психология одаренности и творчества: Сборник научных трудов участников II Международной научно-практической онлайн-конференции, Москва, 27 ноября 2020 г. М.: Известия ИППО, 2020. С. 251–254.
11. Константинова Н.И., Мамушкина О.М. Учитель и ученик: музыкально-творческое взаимодействие (на примере детской музыкальной школы) // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество — 2021, Чебоксары, 13 августа 2021 года. Чебоксары: ИД «Среда», 2021. С. 125–130.
12. Константинова Н.И. Педагогическое сопровождение ученика Детской музыкальной школы // Теоретический и практический потенциал современной науки: Сборник научных статей. Часть IX. М.: Перо, 2021. С. 66–69.

13. Константинова Н.И. Организация психолого-педагогического сопровождения музыкально одаренных детей в детской музыкальной школе // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество — 2021, Чебоксары, 13 августа 2021 года. Чебоксары: ИД «Среда», 2021. С. 97–100.
14. Кулагина И.Ю., Константинова Н.И. Родители и дети: тенденции становления мотивации // Системная психология и социология. 2016. № 1 (17). С. 11–22.
15. Лосева С.Н. Возрастные и структурные особенности музыкальной одаренности учащихся и ее развитие в процессе вокально-хоровой деятельности: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Иркутск, 2011. 21 с.
16. Мамушкина О.И., Константинова Н.И., Гани С.В. Организация учебно-воспитательного процесса в дополнительном образовании (на примере детской музыкальной школы) // Социально-педагогические вопросы образования и воспитания: материалы Всероссийской научно-практической конференции (Чебоксары, 28 янв. 2022 г.). Чебоксары: ИД «Среда», 2022. С. 191–196.
17. Методики оценки уровня психологического здоровья у детей школьного возраста / авт.-сост. Л.В. Сенкевич. М.: РУДН, 2007. 126 с.
18. Нейгауз Г.Г. Об искусстве фортепианной игры: Записки педагога. СПб: Лань; Планета музыки, 2015. 256 с.
19. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Юрайт, 2013. 460 с.
20. Организационно-распорядительные документы [Электронный ресурс] // Муниципальное учреждение дополнительного образования «Детская музыкальная школа № 1» Городской округ Подольск. URL: https://dms11-mo.ru/d/struktura_3 (дата обращения: 06.08.2022).
21. Основные современные концепции творчества и одаренности / под ред. Д.Б. Богоявленской. М.: Молодая гвардия, 1997. 416 с.
22. Пахомова О.Н. Мониторинг учебных предпочтений с помощью художественных метафор // Школьный психолог. 2004. № 33. С. 24–27.
23. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2000. 304 с.
24. Психология одаренности детей и подростков / под ред. Н.С. Лейтеса. М.: Академия, 1996. 416 с.
25. Психология музыки и музыкальных способностей: Хрестоматия / сост.-ред. А.Е. Тарас. М.: АСТ; Минск: Харвест, 2005. 720 с.
26. Рабочая концепция одаренности / отв. ред. Д.Б. Богоявленская, науч. ред. В.Д. Шадриков. М., 2003. 90 с.
27. Ребенок за роялем: педагоги-пианисты социалистических стран о фортепианной методике: Сборник / ред.-сост. Я. Достал. М.: Музыка, 1982. 333 с.
28. Савенков А.И. Психология детской одаренности: Учебник для среднего профессионального образования. М.: Юрайт, 2020. 334 с.
29. Сухачева Э.А. Педагогические условия развития музыкальной одаренности у детей младшего школьного возраста: Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2009. 24 с.
30. Таллибулина М.Т. Музыкальная одаренность: модель структуры, методы выявления и развития. Пермь: ПГПУ, 2011. 279 с.
31. Тарасова К.В. Онтогенез музыкальных способностей. М.: Педагогика, 1988. 173 с.
32. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. СПб: Лань; Планета музыки, 2020. 488 с.
33. Тимакин Е.М. Воспитание пианиста. М.: Музыка, 2019. 168 с.
34. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» Текст с изменениями и дополнениями на 2021 год. М.: Эксмо-Пресс, 2021. 192 с.
35. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: уроки психологии в начальной школе (1–4). М.: Генезис, 2014. 312 с.
36. Цыпин Г.М. Обучение игре на фортепиано. М.: Юрайт, 2020. 246 с.

References

1. Yao L.M. et al. Aktual'nye voprosy pedagogiki i psikhologii: Monografiya. Cheboksary: Sreda, 2022. 176 p. (In Russ.).
2. Bogoyavlenskaya D.B., Bogoyavlenskaya M.E. Psikhologiya odarennosti: ponyatie, vidy, problemy. Moscow: MIOO Publ., 2005. 176 p. (In Russ.).
3. Bochkarev L.L. Psikhologiya muzykal'noi deyatel'nosti. Moscow: Izdatel'stvo "Institut psikhologii RAN", 1997. 352 p. (In Russ.).
4. Gani S.V. et al. Voprosy obrazovaniya i psikhologii: Monografiya. Cheboksary: Sreda, 2022. 172 p. (In Russ.).
5. Vygotsky L.S. Voprosy detskoj psikhologii. Moscow: Yurait, 2018. 160 p. (In Russ.).
6. Gotsdiner A.L. Muzykal'naya psikhologiya. Moscow: NB Magistr, 1993. 191 p. (In Russ.).
7. Kateeva M.I., Rychka N.E., Dvoret'skaya I.A. Sotsial'no-emotsional'noe razvitie detei mlad'shego shkol'nogo vozrasta: Metodicheskoe posobie. Moscow: Prosveshchenie, 2021. 110 p. (In Russ.).
8. Kirnarskaya D.K. Psikhologiya spetsial'nykh sposobnostei. Muzykal'nye sposobnosti. Moscow: Talanty-XXI vek, 2004. 496 p. (In Russ.).
9. Kontseptsiya razvitiya psikhologicheskoi sluzhby v sisteme obrazovaniya v Rossiiskoi Federatsii na period do 2025 goda (utv. Minobrnauki Rossii ot 19.12.2017) [Elektronnyi resurs]. *Konsul'tant Plyus*. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_287411/ (Accessed 01.03.2023). (In Russ.).
10. Konstantinova N.I. Pedagogicheskoe soprovozhdenie muzykal'no odarennogo rebenka. *Psikhologiya odarennosti i tvorchestva: Sbornik nauchnykh trudov uchastnikov II Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi onlain-konferentsii, Moskva, 27 noyabrya 2020 g.* Moscow: Izvestiya IPPO, 2020, pp. 251–254. (In Russ.).
11. Konstantinova N.I., Mamushkina O.M. Uchitel' i uchenik: muzykal'no-tvorcheskoe vzaimodeistvie (na primere detskoj muzykal'noi shkoly). *Tendentsii razvitiya obrazovaniya: pedagog, obrazovatel'naya organizatsiya, obshchestvo — 2021, Cheboksary, 13 avgusta 2021 goda.* Cheboksary: ID "Sreda", 2021, pp. 125–130. (In Russ.).
12. Konstantinova N.I. Pedagogicheskoe soprovozhdenie uchenika Detskoj muzykal'noi shkoly. *Teoreticheskii i prakticheskii potentsial sovremennoi nauki: Sbornik nauchnykh statei. Chast' IX.* Moscow: Pero, 2021, pp. 66–69. (In Russ.).
13. Konstantinova N.I. Organizatsiya psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya muzykal'no odarennykh detei v detskoj muzykal'noi shkole. *Tendentsii razvitiya obrazovaniya: pedagog, obrazovatel'naya organizatsiya, obshchestvo — 2021, Cheboksary, 13 avgusta 2021 goda.* Cheboksary: ID "Sreda", 2021, pp. 97–100. (In Russ.).
14. Kulagina I.Yu., Konstantinova N.I. Roditeli i deti: tendentsii stanovleniya motivatsii [Parents and children: tendencies of the motivational development]. *Sistemnaya psikhologiya i sotsiologiya = Systems Psychology and Sociology*, 2016, no. 1 (17), pp. 11–22. (In Russ.).
15. Loseva S.N. Vozrastnye i strukturnye osobennosti muzykal'noi odarennosti uchashchikhsya i ee razvitie v protsesse vokal'no-khorovoi deyatel'nosti: Avtoref. diss. kand. psikhol. nauk. Irkutsk, 2011. 21 p. (In Russ.).
16. Mamushkina O.I., Konstantinova N.I., Gani S.V. Organizatsiya uchebno-vospitatel'nogo protsessa v dopolnitel'nom obrazovanii (na primere detskoj muzykal'noi shkoly). *Sotsial'no-pedagogicheskie voprosy obrazovaniya i vospitaniya: materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (Cheboksary, 28 yanv. 2022 g.)*. Cheboksary: ID "Sreda", 2022, pp. 191–196. (In Russ.).
17. Senkevich L.V. Metodiki otsenki urovnya psikhologicheskogo zdorov'ya u detei shkol'nogo vozrasta. Moscow: RUDN Publ., 2007. 126 p. (In Russ.).
18. Neigauz G.G. Ob iskusstve fortepiannoi igry: Zapiski pedagoga. Saint Petersburg: Lan'; Planeta muzyki, 2015. 256 p. (In Russ.).
19. Obukhova L.F. Vozrastnaya psikhologiya. Moscow: Yurait, 2013. 460 p. (In Russ.).
20. Organizatsionno-rasporyaditel'nye dokumenty [Elektronnyi resurs]. *Munitsipal'noe uchrezhdenie dopolnitel'nogo obrazovaniya "Detskaya muzykal'naya shkola № 1" Gorodskoi okrug Podol'sk.* URL: https://dmsh1-mo.ru/d/struktura_3 (Accessed 06.08.22). (In Russ.).
21. Bogoyavlenskaya D.B. (ed.). Osnovnye sovremennye kontseptsii tvorchestva i odarennosti. Moscow: Molodaya gvardiya, 1997. 416 p. (In Russ.).

22. Pakhomova O.N. Monitoring uchebnykh predpochtenii s pomoshch'yu khudozhestvennykh metaphor. *Shkol'nyi psikholog = School Psychologist*, 2004, no. 33, pp. 24–27. (In Russ.).
23. Prikhozhan A.M. Trevozhnost' u detei i podrostkov: psikhologicheskaya priroda i vozrastnaya dinamika. Moscow: MPSI Publ.; Voronezh: MODEK, 2000. 304 p. (In Russ.).
24. Leites N.S. (ed.). Psikhologiya odarennosti detei i podrostkov. Moscow: Akademiya, 1996. 416 p. (In Russ.).
25. Taras A.E. Psikhologiya muzyki i muzykal'nykh sposobnostei: Khrestomatiya. Moscow: AST; Minsk: Kharvest, 2005. 720 p. (In Russ.).
26. Bogoyavlenskaya D.B., Shadrikov V.D. (eds.). Rabochaya kontseptsiya odarennosti. Moscow, 2003. 90 p. (In Russ.).
27. Dostal Ya. (ed.). Rebenok za royalem: pedagogi-pianisty sotsialisticheskikh stran o fortepiannoi metodike: Sbornik. Moscow: Muzyka, 1982. 333 p. (In Russ.).
28. Savenkov A.I. Psikhologiya detskoj odarennosti: Uchebnik dlya srednego professional'nogo obrazovaniya. Moscow: Yurait, 2020. 334 p. (In Russ.).
29. Sukhacheva E.A. Pedagogicheskie usloviya razvitiya muzykal'noi odarennosti u detei mladshogo shkol'nogo vozrasta: Avtoref. diss. kand. ped. nauk. Voronezh, 2009. 24 p. (In Russ.).
30. Tallibulina M.T. Muzykal'naya odarennost': model' struktury, metody vyyavleniya i razvitiya. Perm: PGPU Publ., 2011. 279 p. (In Russ.).
31. Tarasova K.V. Ontogenez muzykal'nykh sposobnostei. Moscow: Pedagogika, 1988. 173 p. (In Russ.).
32. Teplov B.M. Psikhologiya muzykal'nykh sposobnostei. Saint Petersburg: Lan'; Planeta muzyki, 2020. 488 p. (In Russ.).
33. Timakin E.M. Vospitanie pianista. Moscow: Muzyka, 2019. 168 p. (In Russ.).
34. Federal'nyi zakon "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" Tekst s izmeneniyami i dopolneniyami na 2021 god. Moscow: Eksmo-Press, 2021. 192 p. (In Russ.).
35. Khukhlaeva O.V. Tropinka k svoemu Ya: uroki psikhologii v nachal'noi shkole (1–4). Moscow: Genezis, 2014. 312 p. (In Russ.).
36. Tsy-pin G.M. Obuchenie igre na fortepiano. Moscow: Yurait, 2020. 246 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Константинова Наталья Ивановна

педагог дополнительного образования, Детская музыкальная школа № 1 (МУ ДО «ДМШ № 1»), г. Подольск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0327-3077>, e-mail: n_konst@bk.ru

Мамушкина Ольга Ивановна

директор, Детская музыкальная школа № 1 (МУ ДО «ДМШ № 1»), г. Подольск, Российская Федерация

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3481-9476>, e-mail: omamushkina@yandex.ru

Information about the authors

Natalia I. Konstantinova

Additional Education Teacher, Children's Music School №1, Podolsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-0327-3077>, e-mail: n_konst@bk.ru

Olga I. Mamushkina

Director, Children's Music School №1, Podolsk, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0009-0004-3481-9476>, e-mail: omamushkina@yandex.ru

Получена 12.03.2023

Received 12.03.2023

Принята в печать 17.06.2023

Accepted 17.06.2023

О журнале

Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования» / Bulletin of Practical Psychology of Education публикует наиболее актуальные психологические и психолого-педагогические работы теоретического, практико-прикладного и экспериментального характера российских и иностранных специалистов.

Основные темы журнала посвящены описанию:

- наиболее эффективных практик психолого-педагогической работы в сфере детства,
- проблем обучения, воспитания и развития детей с учетом их возрастных, психофизиологических особенностей, особенностей поведения, мотивов и способностей,
- нормативно-правового обеспечения профессиональной деятельности педагога-психолога,
- вопросов подготовки психолого-педагогических кадров,
- общественно-значимых событий и вопросов профессионального становления психолога образования.

Издание адресовано психологам-исследователям, психологам-практикам, преподавателям психологии, а также всем тем, кто интересуется вопросами психологии образования.

Соучредители:

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

Издатель:

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,
127051, Москва, ул. Сретенка, 29.

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:

серия ЭЛ №ФС77-73461 от 10 августа 2018 г.

ISSN: 2658-3100 (online)

Периодичность: 4 раза в год.

Издается с 2019 года.

Сайт издания:

на сайте <http://psyjournals.ru> в открытом доступе на русском и английском языках размещаются аннотации, ключевые слова, информация об авторах для всех статей и обзоров, опубликованных изданием, а также полнотекстовые версии всех статей издания. На сайте на русском и английском языках размещены информация об издательстве, главном редакторе, редакционном совете и редакционной коллегии, а также контактная информация с описанием тематики журнала.

РИНЦ:

издание зарегистрировано в Российском индексе научного цитирования (https://elibrary.ru/title_about.asp?id=37878) и регулярно предоставляет информацию об опубликованных статьях в данный индекс.

Тематика журнала (по перечню отраслей науки и групп специальностей научных работников в соответствии с Номенклатурой специальностей):

19.00.05 Социальная психология (психологические науки)

19.00.07 Педагогическая психология

19.00.13 Психология развития, акмеология

Форма периодического распространения: сетевая.

Языки: русский, английский.

Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны.

Для авторов

Журнал «Вестник практической психологии образования» / Bulletin of Practical Psychology of Education — рецензируемое научное периодическое издание, зарегистрированное в установленном законом порядке как средство массовой информации.

Основное содержание издания представляет собой оригинальные научные и практико-ориентированные статьи, научные обзоры и профессиональные дискуссии.

Рецензирование

Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию статей, соответствующих тематике журнала, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. Рецензии на поступившие материалы хранятся в издательстве в течение 5 лет. При необходимости доработки статей редакция издания направляет авторам рецензии в электронном виде.

Оформление статей

В публикуемых материалах указывается информация об авторах, их месте работы и необходимые контактные данные.

При опубликовании научной статьи на русском языке обязательным является наличие ключевых слов (5–10) и аннотации не менее 1000 знаков (с пробелами) на русском и английском языках.

У всех публикуемых статей должны быть приставные библиографические списки, а также их транслитерация (http://psyjournals.ru/info/homestyle_guide/formatting_rules.shtml#formatting_rules_4), оформленные в соответствии с правилами издания на основании требований, предусмотренных действующими ГОСТами.

Объем статей должен составлять не более 25000 знаков (с пробелами).

При направлении рукописи в издательство редакция просит руководствоваться правилами направления, рецензирования и опубликования представленных рукописей авторов (<https://drive.google.com/file/d/0B0Ow7h-SbHCdeE03Nm9oV3g2STdFaW1KaU1pOTFFR3M3TDJZ/view>).

Издательством разработан стилевой файл статьи электронного журнала (http://psyjournals.ru/info/homestyle_guide/index.shtml) для использования авторами при подготовке рукописей статей, подаваемых для публикации в сетевом журнале «Вестник практической психологии образования». Использование стилового файла упрощает процесс оформления рукописей согласно требованиям издательства.

Рукопись статьи необходимо направлять в редакцию на адрес электронной почты vestnik-psy@mgppu.ru в комплекте с портретным фото и анкетой (http://psyjournals.ru/info/homestyle_guide/app_author_form.shtml) автора(ов).

В журнале плата за предпечатную подготовку и публикацию не взимается.

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