



СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ

ВЕСТИК

практической психологии образования

2020. Том 17. № 1

Тема выпуска:

Актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения
дошкольного образования

THE ONLINE JOURNAL

BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2020. Vol. 17, no. 1

Issue topic:

Actual issues of psychological and pedagogical support
of preschool education

СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ

ВЕСТНИК

практической психологии образования

2020. Том 17. № 1

Тема выпуска:

Актуальные вопросы психолого-педагогического сопровождения
дошкольного образования

THE ONLINE JOURNAL

BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2020. Vol. 17, no. 1

Issue topic:

Actual issues of psychological and pedagogical support
of preschool education

Сетевое издание
«Вестник практической психологии образования»
№ 1 / 2020 г.

Издание подготовлено в рамках проекта
«Модель инновационной реабилитационно-образовательной среды: пространство возможностей»
(поддержан фондом Президентских грантов)

Соучредители:

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

Редакционный совет:

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

Редколлегия:

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

Адрес редакции: 127051, г. Москва, ул. Сретенка, 29

Тел.: (495) 632-99-70

E-mail: vestnik-psy@mgppu.ru

Сайт: psyjournals.ru и www.rospsy.ru

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи,
информационных технологий и массовых коммуникаций.

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:
серия ЭЛ №ФС77-73461 от 10 августа 2018 года.

Содержание

сетевого журнала

«Вестник практической психологии образования» № 1 / 2020.

Тема выпуска: Актуальные вопросы психолого-педагогического
сопровождения дошкольного образования

Введение 7

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

Масалова В.С., Ягловская Е.К.

К вопросу о понимании дошкольниками эмоциональных состояний другого человека 8

Кириллов И.Л., Склезнева И.В.

Игра с правилами как средство психолого-педагогического сопровождения
социально-коммуникативного развития старших дошкольников 16

Горшкова Е.В.

Психолого-педагогическая помощь дошкольникам
с использованием методов психотехник, основанных на движении 21

Клопотова Е.Е., Романова Ю.А.

Компьютерные игры как фактор познавательного развития дошкольников 32

Клопотова Е.Е., Крупнова И.Ю.

Возможности использования настольных игр для развития коммуникативных навыков
у детей с расстройством аутистического спектра 41

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

Казарова Е.Г.

Создание психологически безопасной среды взаимодействия педагога с родителями воспитанников
как одно из условий формирования единого образовательного пространства развития дошкольника 51

Самкова И.А.

Развитие системы психологического сопровождения в дошкольном образовании 59

Шляпцева Н.А.

Особенности организации работы педагога-психолога с детьми-мигрантами
в дошкольном образовательном учреждении 70

Кириллов И.Л., Соловьева Д.А.

Психологическая безопасность детей дошкольного возраста
при работе с компьютером и интернет-средой 80

**Развитие региональных практик психологического сопровождения
в образовании и социальной сфере**

Андронникова О.О.

Психологическая служба в системе высшего образования: проблемы и актуальные задачи 84

Рекомендации участников Всероссийского вебинара
по вопросам адаптации и применения профессиональных стандартов
работников образования и социальной сферы от 20 февраля 2020 года 95

Рекомендации участников Всероссийского вебинара по вопросам развития
региональных практик психологического сопровождения
в образовании и социальной сфере от 25 марта 2020 года 98

Приложение

Методические рекомендации экспертов Федерации психологов образования России
по вопросам организации дистанционного режима обучения 101

О журнале 106

Для авторов 107

Content

the online journal

“Bulletin of Practical Psychology of Education”, 2020. Vol. 17, no. 1.

Issue topic: Actual issues of psychological and pedagogical support
of preschool education

Introduction 7

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

Valentina S. Masalova, Elena K. Yaglovskaya

To the Question of Understanding by Preschoolers the Emotional States of Another Person 8

Ivan L. Kirillov, Irina V. Sklezneva

Game with Rules as a Means of Psychological and Pedagogical Support
for the Social and Communicative Development of Older Preschoolers 16

Elena V. Gorshkova

Psychological and Pedagogical Helping to Preschoolers
Using the Methods of Psychotechnics Based on the Movements 21

Ekaterina E. Klopotova, Yulia A. Romanova

Computer Games as a Factor in the Cognitive Development of Preschoolers 32

Ekaterina E. Klopotova, Inga Y. Krupnova

Possibilities of Using Board Games to Develop Communication Skills
in Children with Autism Spectrum Disorder 41

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

Ekaterina G. Kazarova

Creating a Psychologically Safe Environment for Interaction
between the Teacher and the Parents of Pupils as One of the Conditions
for the Formation of a Single Educational Space for the Development of a Preschooler 51

Irina A. Samkova

Development of a Psychological Support System in Preschool Education 59

Natalya A. Shlyaptseva

Features of the Organization of the Work of the Teacher-Psychologist
with Migrant Children in a Preschool Educational Institution 70

Ivan L. Kirillov, Darya A. Solov'yeva

Psychological Safety of Preschool Children when Working
with a Computer and the Internet Environment 80

Development of Regional Psychological Support Practices in Education and Social Sphere

Olga O. Andronnikova

Psychological Service in Higher Education System: Problems and Urgent Tasks 85

Recommendations of the All-Russian Webinar Participants
on the Adaptation and Application of Professional Standards
for Education and Social Workers Dated 2020, February 20 95

Recommendations of the Participants of the All-Russian Webinar
on the Development of Regional Practices of Psychological Support
in Education and the Social Sphere Dated 2020, March 25..... 98

Application

Methodological Recommendations of Experts of the Federation of Psychologists
of Education of Russia on the Organization of Distance Learning 101

About the Journal 106

For Authors 107

Введение

Многолетний опыт психологической службы в системе дошкольного образования, с одной стороны, определил ряд положительных тенденций в решении практических задач, направленных на обеспечение полноценного развития детей. В первую очередь, эти тенденции связаны с постепенным смещением акцента с задач диагностического обследования на задачи психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса, профилактики проблем и трудностей в познавательной и социальной сферах развития, психологической помощи детям.

Вместе с тем, и поныне существует определенный дефицит экспериментальных исследований, позволяющих решать указанные задачи на едином научно обоснованном методологическом основании. Нарушению целостности психологического сопровождения способствует и увлечение современных педагогов-психологов зарубежной практикой, которая иногда резко контрастирует с положениями культурно-исторической концепции и деятельностного подхода, лежащими в основе современного дошкольного образования.

На фоне положительных тенденций можно отметить и еще одну важную проблему, с которой сталкивается дошкольная психологическая служба. Включение дошкольного образования в общую систему образования, к сожалению, часто приводит к потере понимания специфики психологического сопровождения детей дошкольного возраста, к доминированию в нем задач подготовки детей к школе и формированию психологической готовности к обучению. Фактически в современной практике часто наблюдается отход от принципа амплификации развития (А.В. Запорожец), что приводит к тому, что не только педагоги затрудняются решать задачи развития и образования на основе детских видов деятельности, но и психологи не могут дать эффективные рекомендации по устранению таких проблем.

Конечно же, статьи, размещенные в данном тематическом номере, не позволяют решить все указанные выше вопросы, но можно надеяться, что ознакомление с ними будет способствовать сохранению специфики дошкольного детства при реализации психологического сопровождения. Также хотелось отметить, что в номер включены статьи по наиболее актуальным вопросам психологического сопровождения: работа психолога с родителями, с детьми-мигрантами, влияние компьютеризации на развитие детей, — ознакомление с которыми поможет в решении конкретных практических задач.

В представленных статьях выражаются авторские точки зрения, поэтому все заинтересованные в оптимизации решения профессиональных задач могут поделиться своим опытом решения подобных проблем или собственными исследованиями различных вопросов психологического сопровождения дошкольного образования, посредством статей на страницах журнала начать диалог или дискуссию.

*Ответственные за подготовку тематического номера,
кандидат психологических наук И.А. Бурлакова,
кандидат психологических наук Е.К. Ягловская*

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

К вопросу о понимании дошкольниками эмоциональных состояний другого человека

Масалова В.С.,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3506-0225>, e-mail: masalova.valentina@mail.ru

Ягловская Е.К.,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0587-2823>, e-mail: yaglovskayaek@mgppu.ru

В статье представлены результаты исследований, в ходе которых авторы изучали динамику развития эмоциональной и социальной сфер дошкольников. На основе результатов рассматривается ряд вопросов, связанных с диагностикой и различными психологическими практиками, направленными на развитие этих сфер. Также даются результаты исследования, которое выявляет возрастные возможности детей дошкольного возраста, связанные с умением ориентироваться на эмоциональные состояния другого человека. Приведенные в статье результаты демонстрируют, что только на пятом году жизни большинство детей самостоятельно (без помощи взрослого) начинают выделять эмоциональные состояния человека как существенный признак. Но не используют свое умение, когда пытаются сориентироваться в смысле происходящего. Только к концу дошкольного возраста некоторые дети начинают определять смысл происходящего на основе эмоционального состояния другого человека. На основе полученных данных выдвигается предположение о необходимости развивающей, а не диагностической работы с детьми. Приведенная в статье методика формирующего эксперимента позволяет определить направления психолого-педагогического сопровождения эмоционального развития дошкольников.

Ключевые слова: дошкольник, социальные эмоции, эмоциональный интеллект, ориентировка на эмоциональные переживания, понимание эмоциональных состояний дошкольниками.

Для цитаты: Масалова В.С., Ягловская Е.К. К вопросу о понимании дошкольниками эмоциональных состояний другого человека [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 1. С. 8–15. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170101>

To the Question of Understanding by Preschoolers the Emotional States of Another Person

Valentina S. Masalova,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3506-0225>, e-mail: masalova.valentina@mail.ru

Elena K. Yaglovskaya,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0587-2823>,
e-mail: yaglovskayaek@mgppu.ru

The article presents the results of studies during which the authors studied the dynamics of the development of the emotional and social spheres of preschool children. Based on the results, a number of issues related to the diagnosis and various psychological practices aimed at the development of these areas are considered. Also given are the results of a study that identifies the age-related potential of preschool children associated with the ability to focus on the emotional states of another person. The results presented in the article demonstrate that only in the fifth year of life, most children on their own (without the help of an adult) begin to highlight the emotional state of a person as an essential sign. But they do not use their skill when they try to orient in the sense of what is happening. Only at the end of preschool age do some children begin to determine the meaning of what is happening on the basis of the emotional states of another person. Based on the data obtained, an admission is made about the need for developmental (not diagnostic) work with children. The methodology of the forming experiment described in the article allows one to determine the directions of psychological and pedagogical support of the emotional development of preschool children.

Keywords: preschooler, social emotions, emotional intelligence, focus on emotional experiences, understanding of emotional states by preschoolers.

For citation: Masalova V.S., Yaglovskaya E.K. To the Question of Understanding by Preschoolers the Emotional States of Another Person. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 8–15. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170101>

Введение

В настоящее время в процессе образовательной и диагностической работы с дошкольниками большое внимание уделяется развитию социальных эмоций, социальной / коммуникативной компетенции, эмоционального интеллекта. Независимо от того, что из перечисленного конкретно оценивает психолог или формирует педагог, в большинстве случаев акцент делается на понимании ребенком эмоционального состояния другого человека.

Внимание к этой стороне эмоционального развития обусловлено теоретическими представлениями различных авторов о влиянии понимания эмоциональных состояний на поведение людей и их возможности его регулировать. При этом для решения исследовательских, образовательных или диагностических задач в работе с дошкольниками наиболее часто используют изображения лиц взрослых или детей, испытывающих различные эмоции. И если такая практика отчасти оправдана при развивающей работе, то применение изображений для диагностических целей вызывает ряд вопросов.

Первый связан, собственно, с целесообразностью таких «измерений». Проблема заключается в отсутствии жесткой, прямолинейной детерминации регуляции поведения знаниями эмоциональных состояний. К сожалению, этот очевидный (но не для диагностов) эмпирический факт экспериментально практически не изучен. Но можно сослаться на ряд исследований, показывающих, что знания ребенка, которые он демонстрирует в ситуации беседы со взрослым, в реальной ситуации не всегда регулируют его поведение [3; 7].

Таким образом, из-за характерной для дошкольников ситуативности поведения (которая, конечно же, снижается к концу дошкольного детства, но полностью еще не изживается) выявление уровня развития способности понимать (а фактически — знать) эмоциональные состояния превращается в диагностику ради диагностики. Ее результаты не позволяют спрогнозировать, как ребенок поведет себя в различных ситуациях взаимодействия, и определить причины особенностей его поведения в таких ситуациях.

Второй вопрос связан с практическим отсутствием данных о возрастной специфике восприятия изображения эмоций дошкольниками. Речь не идет об исследованиях (приобретающих в настоящее время неоправданно большую популярность) способности детей различать изображения разных эмоций в том или

ином возрасте. Результаты подобных исследований не дают ответа на такой простой и крайне важный вопрос: в каком возрасте эмоции другого человека (не родственников) начинают интересовать ребенка?

Они не могут ответить, пожалуй, на самый важный вопрос, в том числе и для решения затронутой проблемы о возможностях и необходимости диагностики эмоционального развития дошкольников с использованием изображений: для чего и как дети разного возраста используют информацию о наблюдаемых ими эмоциях другого?

Помимо этого необходимо отметить, что введение современными авторами в проблему эмоционального развития столь привлекательных для многих таких «новых» понятий, как «эмоциональный интеллект», «социальная компетентность», — не преодолело извечное противопоставление интеллекта и эмоций [см., например, 4]. На теоретическом уровне это препятствует пониманию того, как различные компоненты разработанных моделей эмоционального интеллекта (в том числе и понимание эмоций других) выполняют роль, «сочетающуюся и согласующуюся с регулируемыми функциями интеллекта» [2, с. 258]. На практическом же уровне — к фактической потере возрастной специфики становления «эмоционального интеллекта» как единства двух психических процессов.

Вместе с тем, еще исследования А.В. Запорожца [1; 2; 6], его идеи об эмоциональном предвосхищении и механизме эмоциональной коррекции свидетельствуют о том, что одной из базовых предпосылок полноценного развития дошкольника (в том числе и социального) является вовсе не простое различение или знание эмоций, а включенность их в ориентировочную часть действия.

А.В. Запорожец указывал на то, что в дошкольном возрасте происходит постепенное подключение к эмоциональным процессам познавательных, что приводит «к возникновению синтетических эмоционально-гностических комплексов типа аффективных образов (А.В. Запорожец также использовал понятие «эмоциональный образ»), моделирующих смысл определенных ситуаций для субъекта» [2, с. 259]. Такие эмоциональные образы и оказывают «регулирующее влияние на направленность и динамику последующей практической деятельности» [2, с. 274].

А.В. Запорожец рассматривал аффективные образы как обобщение непосредственного эмоционального опыта ребенка, что позволяет ему осуществлять смысловую ориентировку в ситуации. Вместе с тем, можно предположить, что в аффективные образы входят и различные знания (полученные, в том числе, и через взрослого) об эмоциональных состояниях, что позволяет рассматривать такие образы и как средство решения и смысловых, личностных, и интеллектуальных задач.

Речь идет о возможности использовать информацию о своих эмоциональных состояниях и состояниях другого не для «повышения эффективности мышления и деятельности» [4, с. 31], а для смысловой ориентировки в различных ситуациях. А.В. Запорожец подчеркивал, что такая ориентировка сначала имеет форму практических действий, а потом становится внутренней — то есть имеет свою возрастную специфику. Представляется, что именно ориентировка (обращение внимания) ребенка на эмоциональное состояние другого человека, а не знание эмоций и способность их различать, свидетельствует о его психологической готовности учитывать настроение другого в своей деятельности и поведении.

Хотелось бы подчеркнуть, что отказываться от использования изображений эмоций при диагностике дошкольников вовсе не стоит. Такой стимульный материал как раз позволяет определить важные возможности ребенка: ориентируется ли он на эмоции другого; включает ли он информацию о них при определении особенностей ситуации. Но для разработки корректного инструментария необходимы соответствующие исследования.

Задачи, методы и результаты экспериментального исследования

Представленное исследование можно определить как пилотажное, необходимое для начала дальнейшего изучения возрастной специфики восприятия дошкольниками изображений эмоций, что, в свою очередь, позволит разработать надежный диагностический инструментарий. Но, пожалуй, основной задачей исследования было показать неправомотность использования существующих в настоящее время диагностических методик, в которых не учитывается возрастная специфика ни эмоционального, ни психологического развития дошкольника.

В исследовании приняло участие 99 детей дошкольного возраста: 14 детей 3–4 лет, 24 ребенка 4–5 лет, 32 ребенка 5–6 лет и 29 детей 6–7 лет.

Для определения возраста, в котором дети самостоятельно проявляют интерес (обращают внимание) к эмоциональным состояниям другого (речь не идет об обращении внимания на крайне выраженные эмоции (например, смех, плач и пр.), которое, по сути, является реакцией по типу рефлекса И.П. Павлова «что такое?»), была разработана методика «Классификация по разным основаниям».

Детям предлагалось восемь картинок, на которых были изображены лица 4 мальчиков и 4 девочек, из них 2 мальчика и 2 девочки были грустные и 2 мальчика и 2 девочки — веселые. При этом лица детей были изображены на голубом и зеленом фоне (1 мальчик и 1 девочка с позитивными эмоциями, 1 мальчик и 1 девочка с негативными эмоциями на каждом фоне). Детям предлагалось разложить подходящие друг к другу картинки на две группы. Таким образом, они могли по своему желанию разложить предложенные картинки по разным основаниям: цвет, пол, эмоциональные состояния. При обработке результатов рассматривались выборы только тех детей, которые смогли выполнить задачу на классификацию.

Как видно на рис. 1, только с 5 лет большинство детей начинает ориентироваться на эмоциональное состояние другого человека, и оно становится существенным признаком при решении задачи на классификацию.

Идеи А.В. Запорожца об эмоционально-гностических комплексах позволили сделать предположение, что появление у старших дошкольников самостоятельной ориентировки на эмоции не проявляется в равных для шести- и семилеток возможностях использовать информацию для определения смысла ситуации. Иными словами, было сделано предположение, что имеются возрастные особенности в использовании информации (результатов понимания) об эмоциональных состояниях, на которые дети сами обратили внимание.

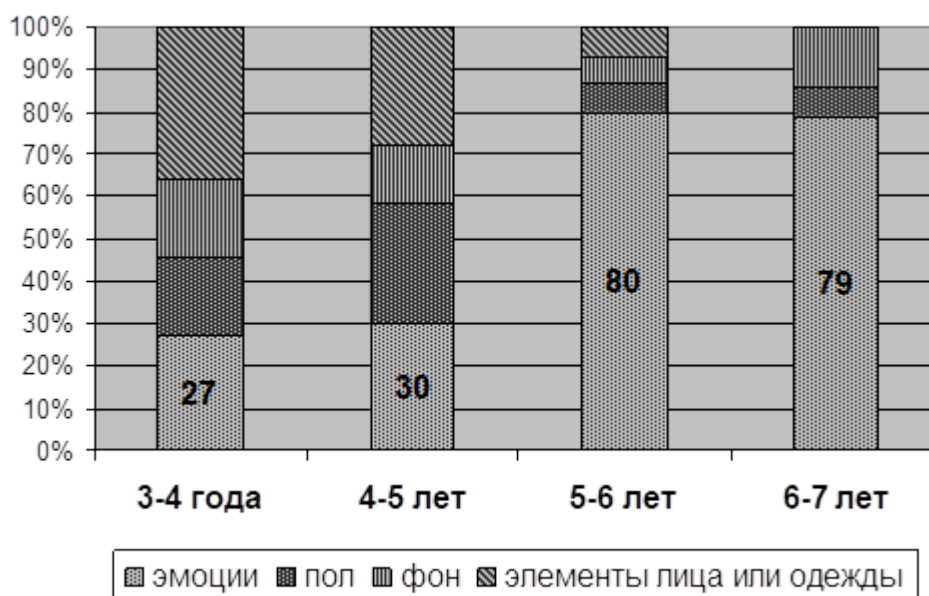


Рис. 1. Основания классификации у детей разного возраста

Для выявления указанных особенностей была разработана методика «Противоречивые ситуации». Детям предлагался набор из 9 картинок. На трех картинках набора были изображены реальные ситуации, а на шести — нереальные ситуации («нелепицы»). На трех картинках-нелепицах были изображены предметы или события, противоречащие друг другу (например, цветы, растущие зимой), а на других трех — дети, чьи эмоциональные переживания противоречили ситуации (например, девочка смеется на пожаре). Детям предлагалось определить, какие ситуации, изображенные на картинках, могут встречаться в жизни, а какие нет.

Обработка результатов, полученных с помощью методики «Противоречивые ситуации», показала, что только к концу дошкольного возраста чуть больше половины детей (54%) определили как невозможные ситуации все 3 изображения эмоциональных состояний других детей, противоречащих происходящим событиям. При этом, обосновывая свой выбор, они указывали именно на несоответствие эмоционального состояния персонажа происходящему (см. ниже). В старшем же дошкольном возрасте подобным образом выполнили методику только 18% детей.

Возрастные особенности в возможностях определять смысл ситуации на основе эмоциональных состояний других очевидны при сравнении обоснований выбора, данных детьми 6–7 лет и детьми 5–6 лет. Большинство детей старшего дошкольного возраста, которые смогли определить 1–2 картинки, изображающие противоречие эмоций событиям, как «не бывает», объясняли их «невозможность» внешними, иногда случайными особенностями картинок. Например, «Собака сама прыгает, такого не бывает», «Девочка скачет вокруг дома, а должна просто стоять возле него», «Девочка не должна в дом заходить». Тогда как дети 6–7 лет давали такие объяснения: «Пожар в доме, там мама и папа, надо, чтобы девочка грустила», «Мальчик плачет, а у него день рождения, надо, чтобы веселился», «Мальчик почему-то грустит, а это цирк».

На основании полученных результатов можно говорить о том, что на протяжении всего дошкольного периода возможности детей ориентироваться на эмоциональное состояние другого человека, понимать его настроение нуждаются не столько в психологической оценке, сколько в психолого-педагогической поддержке. Наметить ее направления позволяют результаты формирующего эксперимента, проведенного с 54 детьми 5–6-летнего возраста. И хотя результаты данного исследования находятся на стадии качественного анализа, но полученные в нем количественные данные настолько актуальны для рассматриваемой в статье проблемы диагностики эмоционального развития дошкольников, что необходимость их публикации даже в общем виде очевидна.

Эксперимент проводился в двух группах. В 1 группе детей знакомили с эмоциональными переживаниями и состояниями с помощью широко распространенных и наиболее популярных способов: выразительное чтение, проигрывание ситуаций с последующим обсуждением эмоций, которые испытывали персонажи, и способов реагирования на них. Во 2 группе дети с помощью условных заместителей эмоциональных состояний персонажей историй и рассказов моделировали различные ситуации взаимодействия и общения, возможные варианты развития дальнейших событий. При этом взрослый не ставил перед детьми задачу словесного обозначения, проживания, понимания эмоций.

До и после проведения эксперимента за детьми проводились наблюдения в трех разных ситуациях:

- 1) в ситуациях непосредственного влияния на поведение детей взрослого, указывающего (подсказывающего), как им правильно себя вести в случаях затруднений и конфликтов при взаимодействии со сверстниками;
- 2) в ситуациях, когда дети видели, что они находятся под присмотром взрослого, но он не вмешивался в их взаимодействие;
- 3) в ситуациях скрытого наблюдения (дети не видели взрослого и не предполагали, что он их контролирует).

Проведенные наблюдения позволили выявить количество детей, которые на протяжении всех наблюдений в большинстве случаев демонстрировали различные формы просоциального поведения (помощь, защита, утешение, уступчивость и пр.), — предполагается, что в этом случае дети ориентируются на эмоциональное состояние другого и учитывают его в своем поведении [5]. Эти данные отражены на рис. 2.

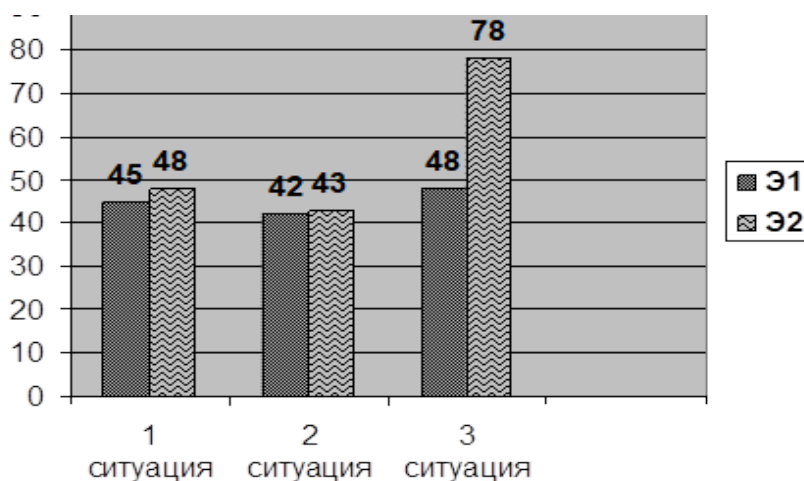


Рис. 2. Количество детей, учитывающих эмоциональное состояние партнера в своем поведении в разных ситуациях

Первое, что привлекает внимание при рассмотрении результатов, — это то, что почти половина детей, которые могут учитывать, понимать эмоциональные состояния другого, а вслед за этим и оказывать ему помощь, поддержку и пр., в ситуации присутствия взрослого такие способности не демонстрируют. Собственно, этот феномен противоположен феномену, упоминавшемуся выше, — когда обсуждался вопрос о том, что дошкольники далеко не всегда применяют свои знания о правильном поведении, охотно демонстрируемые в беседе со взрослым, в ситуации реального поведения.

Причины подобного явления нуждаются в дополнительном исследовании — скорее всего, оно обусловлено тем, что дети старшего дошкольного возраста начинают в присутствии взрослого испытывать неуверенность в «выборе» своего поведения, особенно в ситуациях, жестко контролируемых взрослым на его «правильность» (например, конфликта). Однако уже сейчас можно говорить, что полученные результаты ставят под сомнение и возможности других способов диагностической оценки способности детей регулировать поведение, опираясь на понимание эмоционального состояния другого.

Речь идет о наблюдении, которое в диагностической практике всегда использовалось в случаях изучения сложных, обусловленных разными факторами возможностей детей (к которым, безусловно, относится социальное развитие, как бы его ни называли).

Второе, что обращает на себя внимание при анализе полученных результатов, — существенная разница в возможностях учитывать эмоциональное состояние другого детей шестого года жизни, имеющих опыт практических действий с заместителями эмоциональных состояний (2 экспериментальная группа), и детей, имеющих опыт ознакомления и непосредственного проживания эмоциональных состояний.

Конечно же, полученные данные не могут опровергнуть необходимость использования традиционных способов развития эмоциональной сферы дошкольников (которые использовались в 1 экспериментальной группе). Тем не менее, они ставят вопрос о корректности использования таких способов в различные периоды дошкольного детства.

Учитывая работы и идеи А.В. Запорожца, можно предположить, что их применение будет более целесообразно в младших возрастах, когда происходит накопление представлений о многообразии эмоций, и в старших возрастах, когда оказывается педагогическое воздействие на возможности детей распознавать свои эмоциональные состояния.

Но начиная со старшего дошкольного возраста при решении развивающих задач, затрагивающих эмоциональную и социальную сферы, необходимо использовать не столько способы ознакомления, сколько моделирования.

Заключение

В целом, приведенные результаты исследований позволяют говорить о том, что только на седьмом году жизни больше половины детей не только ориентируются на эмоциональные состояния другого человека, но и используют их как средство решения проблемной ситуации.

Полученные результаты позволяют подтвердить идею А.В. Запорожца о том, что проявление эмоционального состояния другого является средством специфических ориентировочных действий, которые постепенно от практических действий переходят к внутренним действиям.

Игнорирование существования возрастной специфики в восприятии детьми изображений эмоциональных состояний может быть причиной неправомерных «диагнозов» о социальном и эмоциональном развитии конкретного ребенка и некорректным обоснованием вмешательства в такое развитие.

Ориентация образовательной работы с дошкольниками на простое ознакомление их с эмоциональными переживаниями человека без предоставления детям самостоятельного опыта использования внешних проявлений эмоций как средств ориентировочных действий тормозит появление у них возможностей самостоятельно регулировать свое поведение на основе понимания эмоционального состояния сверстника.

Литература

1. *Запорожец А.В.* К вопросу о генезисе, функциях и структуре эмоциональных процессов у ребенка // Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Том 1. М.: Педагогика 1986. 320 с.

2. *Запорожец А.В.* Развитие эмоциональной регуляции действий у ребенка // Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Том 1. М.: Педагогика 1986. 320 с.
3. *Карпова С.Н., Лысюк Л.Г.* Игра и нравственное развитие дошкольников. М.: Изд-во Московского университета, 1986. 144 с.
4. *Люсин Д.В.* Современные представления об эмоциональном интеллекте // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: ИП РАН, 2004. С. 29–36.
5. *Масалова В.С.* Гендерные особенности просоциального поведения // Молодые исследователи образования. XVI Всероссийская научно-практическая конференция. Том I. М.: МГППУ, 2017. С. 117–119.
6. Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста / Под ред. А.В. Запорожца. Я.З. Неверович. М.: Педагогика, 1986. 176 с.
7. *Ягловская Е.К.* Ориентация на моральную норму в действиях и высказываниях детей 5–7 лет // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1988. № 1. С. 69.

References

1. Zaporozhets A.V. K voprosu o genezise, funktsiyakh i strukture emotsional'nykh protsessov u rebenka [To the question of the genesis, functions and structure of emotional processes in a child]. In Zaporozhets A.V. *Izbrannye psikhologicheskie Trudy: V 2 t. Tom 1* [Selected Psychological Works: in 2 vol. Vol. 1]. Moscow: Pedagogika, 1986. 320 p.
2. Zaporozhets A.V. Razvitie emotsional'noi regulyatsii deistvii u rebenka [The development of emotional regulation of actions in a child]. In Zaporozhets A.V. *Izbrannye psikhologicheskie Trudy: V 2 t. Tom 1* [Selected Psychological Works: in 2 vol. Vol. 1]. Moscow: Pedagogika, 1986. 320 p.
3. Karpova S.N., Lysyuk L.G. Igra i нравственное развитие doshkol'nikov [Game and moral development of preschoolers]. Moscow: Moscow State University Publ., 1986. 144 p.
4. Lyusin D.V. Sovremennye predstavleniya ob emotsional'nom intellekte [Modern perceptions of emotional intelligence]. In Lyusin D.V., Ushakov D.V. (eds.), *Sotsial'nyi intellekt: teoriya, izmerenie, issledovaniya* [Social Intelligence: Theory, Measurement, Research]. Moscow: Institut psikhologii RAN Publ., 2004, pp. 29–36.
5. Masalova V.S. Gendernye osobennosti prosotsial'nogo povedeniya [Gender Features of Prosocial Behavior]. *Molodye issledovateli obrazovaniya. XVI Vserossiiskaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya. Tom I* [Young researchers of education. XVI All-Russian Scientific and Practical Conference. Vol. I]. Moscow: MGPPU Publ., 2017, pp. 117–119.
6. Zaporozhets A.V., Neverovich Ya.Z. (eds.), Razvitie sotsial'nykh emotsii u detei doshkol'nogo vozrasta [The development of social emotions in preschool children]. Moscow: Pedagogika, 1986. 176 p.
7. Yaglovskaya E.K. Orientatsiya na moral'nuyu normu v deistviyakh i vyskazyvaniyakh detei 5–7 let [Orientation to the moral norm in the actions and statements of children 5–7 years old]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Moscow University Psychology Bulletin], 1988, no. 1, p. 69.

Информация об авторах

Масалова Валентина Сергеевна,

старший преподаватель факультета «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3506-0225>, e-mail: masalova.valentina@mail.ru

Ягловская Елена Константиновна,

кандидат психологических наук, профессор кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0587-2823>, e-mail: yaglovskayaek@mgppu.ru

Information about the authors

Valentina S. Masalova,

Senior Lecturer of the Department of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3506-0225>, e-mail: masalova.valentina@mail.ru

Elena K. Yaglovskaya,

PhD in Psychology, Professor of the Chair of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Education Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russian Federation. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0587-2823>, e-mail: yaglovskayaek@mgppu.ru

Получена 01.04.2020

Received 01.04.2020

Принята в печать 01.06.2020

Accepted 01.06.2020

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

Игра с правилами как средство психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития старших дошкольников

Кириллов И.Л.,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2335-6072>, e-mail: ivkirillov@yandex.ru

Склезнева И.В.,

Школа № 1589 (ГБОУ «Школа № 1589»), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8596-7741>, e-mail: ivsklezneva@mail.ru

В статье раскрываются особенности психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста. Основываясь на результатах эмпирического исследования, авторы представляют организацию работы по социально-коммуникативному развитию старших дошкольников, в центре которой находится игровая деятельность. И, в первую очередь, игра с правилами. Раскрыта роль педагога-психолога детского сада в систематической организации такой работы. Показано, что развивающий эффект такого построения работы связан с профилактикой психологических трудностей, которые могут возникнуть у детей при их переходе в начальную школу.

Ключевые слова: старший дошкольный возраст, психолого-педагогическое сопровождение, социально-коммуникативное развитие, игра с правилами.

Для цитаты: Кириллов И.Л., Склезнева И.В. Игра с правилами как средство психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития старших дошкольников [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 1. С. 16–20. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170102>

Game with Rules as a Means of Psychological and Pedagogical Support for the Social and Communicative Development of Older Preschoolers

Ivan L. Kirillov,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2335-6072>, e-mail: ivkirillov@yandex.ru

Irina V. Sklezneva,

State Secondary School No. 1589, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8596-7741>, e-mail: ivsklezneva@mail.ru

The article reveals the features of psychological and pedagogical support of social and communicative development of children of senior preschool age. Based on the data of an empirical study, the article presents the organization of work on the social and communicative development of older preschoolers, which is centered on the game activity and, first of all, the game with rules. The role of the kindergarten educational psychologist in the systematic organization of such work is revealed. It is shown that the developmental effect of this work structure is associated with the prevention of psychological difficulties that may arise in children during their transition to a primary school.

Keywords: senior preschool age, psychological and pedagogical support, social and communicative development, game with rules.

For citation: Kirillov I.L., Sklezneva I.V. Game with Rules as a Means of Psychological and Pedagogical Support for the Social and Communicative Development of Older Preschoolers. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 16–20. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170102>

Психолого-педагогическое сопровождение представляет собой профессиональную деятельность по созданию условий, необходимых для успешного развития и образования ребенка в условиях образовательной организации. М.Р. Битянова считает, что «сопровождение — это определенная идеология работы, которая делает возможным соединение целей психологической и педагогической практики и их фокусировку на главном — на личности ребенка. Цель сопровождения — создание таких психолого-педагогических условий, в которых каждый ребенок мог бы стать субъектом своей жизни» [1].

В соответствии с федеральным государственным стандартом дошкольного образования, содержание программы дошкольного образования призвано обеспечивать развитие личности по пяти направлениям образовательной деятельности (образовательным областям), одним из которых является социально-коммуникативное развитие.

Социально-коммуникативное развитие, прежде всего, предполагает развитие способности к общению, которое позволит ребенку легче адаптироваться на этапе перехода на новый образовательный уровень и вхождения в новую социальную среду (школу). Общение ребенка с другими людьми (сверстниками, взрослыми) является для него не только источником разнообразных переживаний, но также и неременным условием его личностного развития. По мнению Е.О. Смирновой, коммуникативную готовность ребенка к школе можно рассматривать как определенный уровень развития общения со взрослыми [7]. Е.Е. Кравцова, отмечая значимость социально-коммуникативного развития ребенка, писала, что существенное место в готовности к обучению в школе «играют речь, умение управлять своим поведением и регулировать его в соответствии с общественными правилами, умение избегать возможных конфликтов» [3].

Следует отметить, что психолого-педагогическое сопровождение социально-коммуникативного развития дошкольника должно быть направлено на создание таких условий, которые обеспечивают его развитие в соответствии с индивидуальными возможностями [4]. Оно предполагает создание условий для сопровождения продуктивных видов деятельности и игровой деятельности. При этом ведущим средством социально-коммуникативного развития в старшем дошкольном возрасте может рассматриваться именно игровая деятельность, включая ее различные виды — сюжетно-ролевая игра, игра с правилами и др.

Исследования, проведенные Н.А. Коротковой, показали, что оценка ребенка воспитателем ДОО базируется, прежде всего, на характерологических особенностях личности дошкольника и мешает увидеть его как «человека играющего» [2]. Такая ситуация не способствует развитию свободных партнерских взаимоотношений воспитателя и его воспитанника. И только в том случае, если взрослый (таким взрослым в ДОО является педагог-психолог) сумеет продемонстрировать ребенку свою искреннюю заинтересованность игрой, они смогут увидеть друг в друге привлекательного игрового партнера.

Рассмотрим особенности сопровождения социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста в сюжетной игре, имеющей свою специфику — действие в воображаемой, игровой ситуации, которая складывается из сюжета и ролей. Такое сопровождение предполагает наблюдение педагогом-психологом за сюжетной игрой, а также возможное включение его в игровую деятельность в качестве равноправного партнера. Наблюдая за сюжетной игрой детей, педагог-психолог фиксирует особенности

игрового взаимодействия участников, их игровые интересы, умение ориентироваться в смыслах человеческой деятельности. Включаясь в игру на позиции равноправного играющего партнера, взрослый вовлекает детей в игру и, как носитель игрового опыта, помогает им овладеть игровыми умениями, активизирует детское воображение, выдвигая идеи для разнообразного развертывания сюжетных линий, предлагает новое углубленное содержание игры, развивая и усложняя ролевое поведение. Дети, «переключаясь с одного сюжета на другой и используя несколько ролей, одновременно учатся взаимодействовать друг с другом» [6].

Психолого-педагогическое сопровождение сюжетно-ролевой игры предполагает также консультирование воспитателей по вопросу организации трансформируемой вариативной развивающей предметно-пространственной среды для сюжетных игр. Специфика предметно-игровой среды для детей дошкольного возраста заключается в том, что она должна быть организована таким образом, чтобы стимулировать развертывание новых, все более сложных сюжетов в самостоятельной игре и игре со сверстниками, облегчать и поддерживать игру; способствовать развитию как индивидуальных, так и возрастных особенностей ребенка (без непосредственного участия или периодического подключения взрослого).

Одним из направлений работы педагога-психолога является сопровождение социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста посредством игры с правилами, имеющей свою специфику — наличие конкретной задачи.

Следует отметить, что игра с правилами вносит существенный вклад в развитие ребенка старшего дошкольного возраста, в формирование у него предпосылок учебной деятельности. О.Е. Петровой было показано, что именно игра с правилами способствует становлению произвольного поведения ребенка, учит его самостоятельно ставить цели и в соответствии с этими целями контролировать свое поведение и оценивать свою деятельность, управлять своими эмоциями [5].

Выбрав игру с правилами в качестве одного из основных средств психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития старших дошкольников, мы внесли определенную коррективную в традиционные виды деятельности педагога-психолога:

- 1) первичная диагностика,
- 2) психопрофилактическая работа,
- 3) развивающая работа,
- 4) промежуточная диагностика,
- 5) консультативная работа,
- 6) просветительская работа,
- 7) итоговая диагностика.

Так, первичная диагностика, которая проводится в начале учебного года, включает диагностику уровня социально-коммуникативного развития (во всех видах деятельности), а также диагностику уровня игры с правилами детей старшего дошкольного возраста.

Психопрофилактическая работа заключается в использовании различных видов игр с правилами для полноценного психологического развития и успешной адаптации детей к дошкольному учреждению, а также для профилактики агрессивного поведения и конфликтов в детском сообществе и т.п.

Развивающая работа с использованием игры с правилами предполагает развитие способов игрового взаимодействия и создание особой предметно-пространственной развивающей образовательной среды детского сада для игры с правилами.

Промежуточная диагностика направлена на контроль использования игры с правилами в образовательном процессе, контроль и коррекцию способов взаимодействия во время игры, мониторинг предметно-пространственной развивающей образовательной среды детского сада, в том числе для игры с правилами.

Консультативная работа направлена на предоставление родителям и воспитателям информации о возможностях игровой деятельности, в том числе игры с правилами, в оптимизации социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста.

Просветительская работа в основном направлена на работу с родителями по вопросам роли семьи в социально-коммуникативном развитии детей, включая взаимоотношения в семье.

Итоговая диагностика проводится в конце учебного года и включает в себя определение готовности детей к обучению в школе, диагностику уровня социально-коммуникативного развития (во всех видах деятельности) и диагностику уровня игры с правилами у детей старшего дошкольного возраста.

Основной особенностью организации и построения развивающей работы по социально-коммуникативному развитию детей старшего дошкольного возраста с использованием игры с правилами являются условия и формы работы по формированию игры с правилами. Условия формирования включают в себя:

- организацию игрового взаимодействия с детьми на основе учета их интересов и предпочтений,
- стимулирование общения детей во время игры,
- поддержку образовательной инициативы семьи,
- возможность выбора темы и материалов для игровой деятельности,
- возможность выбора детьми партнеров по игровому взаимодействию.

Для формирования игры с правилами используются такие формы работы, как:

- чтение художественной литературы,
- просмотр фильмов и мультфильмов и т.п. (получение социокультурного опыта),
- обеспечение игрового времени и пространства,
- создание игровых проектов совместно с семьей,
- наблюдение за всеми видами деятельности детей старшего дошкольного возраста, в том числе за свободной игрой,
- создание предметно-пространственной игровой среды.

Тот факт, что поведение ребенка во время игры подчиняется определенным игровым правилам, определяет воспитательный потенциал игры. Игры с правилами, давая участникам возможность сравнивать свои результаты и действия с результатами и действиями других, способствуют развитию у детей способности к самооценке, а овладение различными способами взаимодействия со сверстниками — их социальному и коммуникативному развитию.

Отмечается, что дети, полноценно игравшие до школы, приходят в первый класс, обладая зачатками произвольного внимания, памяти, мышления и т.д., у них возникает соподчинение мотивов поведения и деятельности, а потому процесс адаптации к школе проходит намного легче, то есть они намного легче привыкают к распорядку и правилам школьной жизни.

Предложенная нами система психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития детей старшего дошкольного возраста с акцентированием внимания на игре с правилами способствует успешной адаптации к условиям и обучения в начальной школе, которая проявляется в отсутствии у детей поведенческих проблем и в умении действовать в соответствии с социальными нормативами.

Система психолого-педагогического сопровождения социально-коммуникативного развития, созданная в группах старшего дошкольного возраста, позволяет детям более успешно преодолевать конфликты со сверстниками, договариваться с ними, адекватно эмоционально реагировать, сознательно подчинять свои действия правилу, ориентироваться на заданную систему требований.

Литература

1. *Битянова М.Р.* Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997. 298 с.
2. *Короткова Н.А.* Сюжетная игра дошкольников. М.: Линка-Пресс, 2016. 256 с.
3. *Кравцова Е.Е.* Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. М.: Педагогика, 1991. 152 с.
4. *Масалова В.С.* Представления воспитателей детского сада об индивидуализации дошкольного образования // Современные ориентиры и проблемы дошкольного и начального образования: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Липецк, 20 апреля 2020 г.). Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. С. 76–81.
5. *Петрова О.Е.* Педагогические условия освоения самостоятельных форм игры с правилами детьми старшего дошкольного возраста: дисс. ... канд. пед. наук. М., 1999. 125 с.
6. *Склезнева И.В.* Психолого-педагогическое сопровождение социально-коммуникативного развития старших дошкольников // Современные исследования социальных проблем. 2017. Том 8. № 8. С. 154–169.
6. *Смирнова Е.О.* Общение дошкольников с взрослыми и сверстниками. М.: Мозаика-Синтез, 2012. 192 с.

References

1. Bityanova M.R. Organizatsiya psikhologicheskoi raboty v shkole [Organization of psychological work at school]. Moscow: Sovershenstvo, 1997. 298 p.
2. Korotkova N.A. Syuzhetnaya igra doshkol'nikov [The plot game of preschoolers]. Moscow: Linka-Press, 2016. 256 p.
3. Kravtsova E.E. Psikhologicheskie problemy gotovnosti detei k obucheniyu v shkole [Psychological problems of children's readiness for school]. Moscow: Pedagogika, 1991. 152 p.
4. Masalova V.S. Predstavleniya vospitatelei detskogo sada ob individualizatsii doshkol'nogo obrazovaniya [Representations of kindergarten teachers on the individualization of preschool education]. *Sovremennye orientiry i problemy doshkol'nogo i nachal'nogo obrazovaniya: Materialy Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (Lipetsk, 20 aprelya 2020 g.)* [Modern guidelines and problems of preschool and primary education. Materials of the All-Russian scientific-practical conference with international participation (Lipetsk, 2020, April 20)]. Lipetsk: LGPU imeni P.P. Semenova-Tyan-Shanskogo Publ., 2020. pp. 76–81.
5. Petrova O.E. Pedagogicheskie usloviya osvoeniya samostoyatel'nykh form igry s pravilami det'mi starshego doshkol'nogo vozrasta: diss. kand. ped. nauk [Pedagogical conditions for the development of independent forms of play with the rules of children of preschool age. PhD (Education) diss.]. Moscow, 1999. 125 p.
6. Sklezneva I.V. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie sotsial'no-kommunikativnogo razvitiya starshikh doshkol'nikov [Psychological and pedagogical support of social and communicative development of older preschoolers]. *Sovremennye issledovaniya sotsial'nykh problem* [Modern Studies of Social Problems], 2017. Vol. 8, no. 8, pp. 154–169.
7. Smirnova E.O. Obshchenie doshkol'nikov s vzroslymi i sverstnikami [Communication of preschool children with adults and peers]. Moscow: Mozaika-Sintez, 2012. 192 p.

Информация об авторах

Кириллов Иван Львович,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2335-6072>, e-mail: ivkirillov@yandex.ru

Склезнева Ирина Васильевна,

педагог-психолог, Школа № 1589 (ГБОУ «Школа № 1589»), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8596-7741>, e-mail: ivsklezneva@mail.ru

Information about the authors:

Ivan L. Kirillov,

PhD in Psychology, Docent, Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of psychology of education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2335-6072>, e-mail: ivkirillov@yandex.ru

Irina V. Sklezneva,

Pegagogist-Psychologist, State Secondary School No. 1589, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8596-7741>, e-mail: ivsklezneva@mail.ru

Получена 04.05.2020

Received 04.05.2020

Принята в печать 04.06.2020

Accepted 04.06.2020

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

Психолого-педагогическая помощь дошкольникам с использованием методов психотехник, основанных на движении

Горшкова Е.В.,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>, e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

В статье описываются условия активного развития психолого-педагогической помощи детям 3–7 лет в российских дошкольных учреждениях и начало применения в работе с дошкольниками психотехник, основанных на движении. Сформулирована проблема: необходимость поиска и разработки методов психолого-педагогической помощи дошкольникам, при которых используются двигательные задания, «работающие» на выявление и преодоление трудностей в развитии общения, произвольности, эмоциональной сферы и т.п. Приводится литературный обзор отечественных научно-практических исследований, в которых описаны возможности разных технологий, основанных на движении: эмоционально-двигательная психотехника (Е.В. Горшкова, Е.В. Чернигина, Ю.В. Антипова, Е.Г. Жабина), техника становления пространственного образа себя у детей 1,5–4 лет (Е.О. Смирнова, Е.А. Абдулаева), техника «образовательная кинезиология» (А.Л. Дитерихс). Результаты исследований показали эффективность этих методик в развитии и коррекции у дошкольников эмоционально-личностной сферы и поведения, однако эти исследования не охватывают всего круга психолого-педагогических проблем, встречающихся у дошкольников разных возрастов. Данный обзор позволяет наметить проблематику будущих исследований.

Ключевые слова: психолого-педагогическая помощь, эмоционально-двигательная психотехника, выразительные движения, язык движений.

Для цитаты: Горшкова Е.В. Психолого-педагогическая помощь дошкольникам с использованием методов психотехник, основанных на движении [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 1. С. 21–31. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170103>

Psychological and Pedagogical Helping to Preschoolers Using the Methods of Psychotechnics Based on the Movements

Elena V. Gorshkova,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>, e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

The article describes the conditions for the active development of psychological and pedagogical assistance to children 3–7 years old in Russian preschool institutions, the beginning of the using of movement-based psychotechnics in working with preschool children. The problem is formulated as the need to search and develop methods of psychological and pedagogical assistance to preschool children, which use motor tasks that “work” to identify and overcome difficulties in developing communication, arbitrariness, the emotional sphere, etc. A literature review of domestic scientific and practical research is given, which describe the possibilities of different technologies based on movement: emotional and motor psychotechnics (E.V. Gorshkova, E.V. Chernigina, Yu.V. Antipova, E.G. Zhabina), the technique of creating a spatial image of oneself in children on the age from 1,5 to 4 (E.O. Smirnova, E.A. Abdulaeva), the technique of “educational kinesiology” (A.L. Diterikhs). The research results showed the effectiveness of these techniques in the development and correction of emotional-personal sphere and behavior among preschoolers, however, these researches do not cover the whole range of psychological and pedagogical problems encountered in preschoolers of different ages. This review allows us to outline the problems of future research.

Keywords: *psychological and pedagogical assistance, emotional and motor psychotechnics, expressive movements, language of movements.*

For citation: Gorshkova E.V. Psychological and Pedagogical Helping to Preschoolers Using the Methods of Psychotechnics Based on the Movements. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 21–31. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170103>

Психолого-педагогическая помощь в отечественном дошкольном образовании — относительно «молодое» направление практической психологии. Запрос на нее стал расти в связи с социально-политическими переменами в нашей стране в начале 90-х годов XX века, последствия которых коснулись и взрослых, и детей [9]. Под давлением социального стресса все больше детей нуждались в профессиональной психологической помощи; воспитатели ДОО уже не справлялись прежними педагогическими средствами с массовостью и сложностью нарастающих проблем в поведении дошкольников и поэтому не могли обеспечить психофизическое здоровье детей.

Определенные позитивные перемены на рубеже 90-х годов дали импульс к развитию новых методов и форм работы с детьми в дошкольных учреждениях. Среди таких факторов влияния были:

- а) реформа образования (1988) с установкой на вариативность образовательных программ и «личностно-ориентированный» подход в обучении [14],
- б) развитие дополнительного образования в ДОО,
- в) издание в России переводной зарубежной литературы о телесных практиках в работе со взрослыми [22],
- г) начало активного проведения обучающих тренингов по психотехникам (в том числе телесно-ориентированным), ведущими которых были не только приглашенные из-за границы психотерапевты, но и отечественные психологи [28], а участвовать в них могли все желающие.

Авторами вариативных образовательных программ для дошкольников стали ученые-психологи (наряду с учеными-педагогами), что способствовало «психологизации» этих программ, их нацеленности на развитие способностей, творчества, личностных качеств. Многие программы сопровождались диагностическими заданиями для проверки достижений детей по итогам обучения.

Ученые-психологи тех лет стали первым поколением преподавателей на курсах переподготовки, выпускающих психологов для детских садов. Начали издаваться методические пособия для психологов ДОО [19; 20], работа которых стала необходимой и принципиально отличалась от традиционных форм дошкольного образования.

Подчеркивалось, что «важнее всего обеспечить эмоциональное благополучие и максимально возможное общее развитие ребенка» [20, с. 4], однако на тот момент (в 90-е годы) наиболее разработанным инструментарием для психологов ДОО была диагностика познавательных способностей, социометрические и проективные методики.

Результаты диагностики были основой для консультативной помощи родителям и воспитателям и помогли реализовать индивидуальный подход в развитии познавательных способностей, общения, взаимоотношений со сверстниками, в адаптации детей к детскому саду. Тренинговые формы работы психолога с педагогами были единичными — с минимальной «двигательной частью» [19]. Разрабатывались рекомендации для воспитателей по проведению педагогической диагностики, которая помогала выявлять первичные признаки проблем у детей и вовремя обращаться к психологу или другому специалисту за помощью [13].

Педагоги ДОУ спонтанно искали, чем помочь трудным детям, доля которых в составе возрастных групп неуклонно росла. Понимая, что детям необходимы активные движения, они ощущали, что требуются особые задания и занятия, нацеленные «не на спортивный или художественно-эстетический результат, а на особую организацию двигательной деятельности детей с учетом их индивидуальных особенностей (трудностей)» [9, с. 17]. Отдельные педагоги, пользуясь возможностью участвовать в тренингах по телесным практикам, «нащупывали» нужный принцип работы, но механически переносили упражнения для взрослых в практику работы с детьми. Такие самостоятельные попытки чаще были некачественными [9].

Все это стало почвой для начала разработки методов психолого-педагогической помощи дошкольникам с применением двигательных заданий, помогающих выявлять и преодолевать трудности детей в общении, поведении и др. Но в то время поиск таких методов еще оставался проблемой.

Содержание исследований (с 1990 по 2019 гг.) об использовании в работе с дошкольниками психотехник, основанных на движении

В самом общем определении психотехника — это «направление и раздел в психологии, в котором разрабатывались вопросы применения знаний о психике человека к решению практических задач» [3, с. 448]. В психотехниках, основанных на движении, практические задачи:

- а) связаны с оптимизацией / коррекцией развития психических функций, деятельности, поведения человека;
- б) решаются с помощью двигательных упражнений, двигательных игровых заданий, театрализаций, построенных на выразительных движениях.

Психотехники такого рода для дошкольников должны учитывать особенности психики детей соответствующего возраста и строиться на основе двигательных заданий, интересных им по содержанию и форме.

Стоит упомянуть книгу М.И. Чистяковой «Психогимнастика» (1990) — первую в нашей стране публикацию о работе такого рода с дошкольниками. Предложенный в ней «курс специальных занятий (этюдов, упражнений и игр), направленных на развитие и коррекцию различных сторон психики ребенка» [30, с. 7], был разработан автором — воспитателем детского учреждения — на основе 30-летнего опыта работы с детьми, значительная часть которых были с нарушениями памяти, внимания и другими проблемами развития. Эта книга, по справедливому замечанию М.И. Буянова, показала, что психотерапией (психотехникой) могут и должны заниматься не только врачи, но и педагоги, и психологи. Только у каждого из них свои задачи и методы [4].

Практический материал книги предваряется:

- пояснениями о видах выразительных движений (мимика, жесты, пантомимика),
- классификацией основных эмоций (по К. Изарду [15]),
- сравнением с аналогичными программами зарубежных авторов.

В частности, с методикой Г. Юновой [по: 30, с. 7–8], которая была разработана на основе «Психодрамы» Дж. Морено [16] — применительно к подросткам и включала ритмику, пантомимику, игры, танцы.

В отличие от нее, «Психогимнастика» М.И. Чистяковой ориентирована на детей 4–8 лет, и основной акцент в ней сделан на обучение простейшей технике выразительных движений для передачи эмоций и высших чувств. Кроме этого, двигательные упражнения и этюды направлены «на развитие у детей различных психических функций (внимание, память, автоматизированная и выразительная моторика) ... и на обучение элементам саморасслабления» [30, с. 45]. Дополнительно используются рисование, музыка. Занятия с дошкольниками (в группах по 6 человек) длятся от 25 минут и дольше — в зависимости от возраста и поведения / диагноза детей. Курс из 20 занятий (по два раза в неделю) рассчитан примерно на 3 месяца.

«Психогимнастика» стала начальной страницей нового направления работы с дошкольниками — психолого-педагогической помощи средствами движений. Дальнейшее развитие его связано с созданием ряда

психотехник — на основе позитивного опыта практики развития у дошкольников музыкального движения для развития творчества, произвольности, уверенности в себе [7; 17; 21; 24], а также психологического осмысления подвижных игр народной педагогики — как средства формирования доброжелательных отношений между детьми [24].

Особый интерес представляют научно-практические исследования, доказывающие эффективность различных двигательных игр, упражнений как средств помощи детям до 7 лет в преодолении трудностей эмоционально-психического, личностного развития. Некоторые из таких немногочисленных исследований рассмотрены в этой статье.

Эмоционально-двигательная психотехника для дошкольников (с первоначальным названием «телесно-ориентированная психотехника») [9] — «это направление психолого-педагогической помощи детям в преодолении их психологических проблем на основе знаний о психике ребенка, проявляющейся в особенностях функционирования его тела, характере протекания выразительных движений; помощь осуществляется путем решения практических задач при использовании образно-двигательных упражнений с насыщенным эмоциональным содержанием» [7; 9]. В русле этой технологии проведено несколько исследований.

Эффективность телесно-ориентированной психотехники в решении проблем психомоторного развития детей 4–5 лет с признаками СДВГ (2006) изучалась Е.В. Чернигиной [30]. На основе наблюдений за детьми в повседневной жизни и по результатам анкетирования воспитателей, родителей была выделена экспериментальная группа (ЭГ) — 10 детей с признаками СДВГ, трудного поведения, с проблемами в координации движений, неумением организовать самостоятельную деятельность и др. В контрольную группу (КГ) вошли 20 детей без подобных проблем.

Практическое исследование проходило в 3 этапа: констатирующая диагностика, формирующий эксперимент и контроль. В индивидуальной диагностике использовались задания, разработанные на основе тестов Н.И. Озерецкого [18] по определенным компонентам движений: статической и динамической координации, мелкой моторике и отсутствию синкинезий. Они дополнялись заданиями на преодоление двигательного автоматизма и контроль импульсивности. Констатация выявила наибольшее отставание ЭГ от условной возрастной нормы (КГ) по динамической координации и в преодолении двигательного автоматизма.

Большинство детей ЭГ показали низкий уровень. На этапе формирующего эксперимента с детьми ЭГ было проведено 15 занятий (по 2 в неделю) с применением методов телесно-ориентированной психотехники. Наиболее эффективными оказались следующие задания:

- произвольное управление голосом и дыханием,
- релаксация,
- психогимнастика,
- подвижные игры с правилами.

Контрольная диагностика показала, что активнее поддаются коррекции статическая и динамическая координация. Самый «слабый» компонент психомоторики в ЭГ — преодоление двигательного автоматизма: детям 4–5 лет с признаками СДВГ трудно менять двигательную установку при изменении условий ситуации. Таким образом, выявлено неравномерное корректирующее воздействие использованных методов телесно-ориентированной психотехники [29, с. 106].

Для рассмотрения следующих исследований стоит пояснить, что центральным в эмоционально-двигательной психотехнике (ЭДП) является обучение детей языку выразительных движений, а ее методы можно сгруппировать по ряду направлений [7; 9] — развитие:

- образно-пространственной ориентировки (в подвижных играх): при размещении и перемещении враспынную, построении в круг и движении по кругу и др. [8; 9];
- уверенности в себе (в образно-пластических упражнениях, этюдах) — путем развития готовности контактировать с внешним миром, внутренней устойчивости [5; 9];
- эмоций и общения — путем развития способности к перевоплощению в образ, умения обращаться к партнеру с помощью жестов, открытости в общении, понимания партнера по общению — в парном взаимодействии по принципу «ведущий — ведомый» [6; 9];
- эмоционально-двигательной регуляции — в упражнениях на произвольную регуляцию состояния мышечного напряжения, произвольное выражение эмоций, передачу игрового конфликта [5; 9].

Эффективность ЭДП в работе с дошкольниками заметно возрастает, если упражнения, этюды проводятся в режиме творческих заданий.

Возможности ЭДП как вида психолого-педагогической помощи детям 2–4 лет в период адаптации к ДОО изучала Ю.Н. Антипова (2014) [2]. Были определены две группы детей, только поступивших в ДОО, без опыта посещения детского сада: от 2 до 3 лет и от 3 до 4 лет. Каждая возрастная выборка была поделена на ЭГ и КГ со сходным соотношением трудностей, выявленных в начале адаптационного периода. В констатирующей диагностике использовались:

- наблюдение,
- анкетирование воспитателей и родителей,
- индивидуальные задания на жестовое общение с условным партнером (куклой).

12 формирующих занятий проводились в течение 3-х недель (по 4 в неделю) в каждой из двух ЭГ — с использованием методов ЭДП. А именно:

- снятие излишнего мышечного напряжения,
- обучение жестам общения,
- освоение способов выражать себя и понимать другого посредством жестов и движений,
- взаимодействие с использованием простейших способов — взгляд на партнера по общению, улыбка.

Параллельно шли занятия с двумя КГ по другой методике — «Тропинка к своему Я», авторы О.В. Хухлаева, О.Е. Хухлаев, И.М. Первушина (всего 25 занятий в течение 6 месяцев с периодичностью 1 раз в неделю — согласно авторским рекомендациям), на которых решались задачи обучения положительному отношению к себе и принятию других людей, обучения рефлексивным умениям и др.

На контроле использовались те же методики, что и в констатации. Сравнение данных диагностики жестового общения показало: у детей до 3 лет — в ЭГ и КГ — занятия по двум разным методикам дали равные контрольные результаты; у детей до 4-х лет формирующие занятия в ЭГ по эмоционально-двигательной психотехнике позволяют достичь более высоких результатов, чем в КГ (по другой методике). В итоге в обеих ЭГ по истечении трех недель наблюдалась очевидная позитивная динамика в поведении и общении: общий эмоциональный фон испытуемых стал устойчивым в течение дня, у большинства из них снизилось мышечное напряжение, дети стали проявлять активность в общении со сверстниками и взрослыми; острая фаза адаптации прошла за 3–4 недели, что существенно меньше, чем в «режиме» постепенного привыкания детей к условиям детского сада.

Развитие произвольного поведения у детей 5–6 лет методами эмоционально-двигательной психотехники изучала Е.Г. Жабина (2018) [10]. Основные принципы работы с детьми методами ЭДП сопоставляются с традиционными методами развития произвольного поведения у дошкольников посредством настольных игр с правилами. В констатирующем исследовании участвовали 75 детей 5–6 лет. Использовались три методики: «Учебная деятельность (автор Л.И. Цеханская), «Запрещенное движение» (на преодоление двигательного автоматизма) и модификация задания «Театр» [11] (с задачей произвольно перестроить свои движения в соответствии с заданными образами персонажей). По итогам констатации отбирались дети с низким и средним уровнями произвольности, которые были поделены на 3 группы (по 12 человек): ЭГ1, ЭГ2 и КГ.

На развивающих занятиях в ЭГ1 использовались методы ЭДП — для развития:

- а) произвольной регуляции состояний мышечного напряжения;
- б) образно-пространственной ориентировки с выполнением правил «не сталкиваться» во время движения, действовать по сигналу;
- в) готовности контактировать с внешним миром, внутренней устойчивости;
- г) умения передавать эмоции и невербального общения в заданиях на образное перевоплощение и парное взаимодействие.

Занятия в ЭГ2 с использованием настольных игр включали обучение играм с четкой системой правил трех видов:

- 1) нормативные — для регуляции совместной деятельности по принципу «справедливости» — жребий, считалка;
- 2) собственно игровые — предписания о действиях игроков и равном положении всех участников;
- 3) определяющие выигрыш, победителя, позволяющие сопоставлять результаты участников.

На контрольной диагностике выявлены различия в динамике развития показателей произвольности у детей обеих ЭГ, с которыми велись занятия по разным методикам. В ЭГ1 — после занятий ЭДП: число детей с низким уровнем либо резко сократилось (в действиях по правилу), либо полностью исчезло (в преодолении двигательного автоматизма и произвольной перестройке движений в ходе творческого воплоще-

ния двигательно-пластических образов персонажей); дети со средним уровнем составили подавляющее большинство группы и даже появились дети с высоким уровнем произвольности. В ЭГ2 традиционные методы развития произвольности с помощью настольных игр с правилами дали меньший и более узкий эффект [10]: число детей со средним уровнем выросло несущественно при сохранении значительного процента детей с низким уровнем (в действии по правилу и преодолении двигательного автоматизма). Значимые различия между исходными и контрольными результатами в каждой группе (ЭГ1, ЭГ2 и КГ) обнаружены только в ЭГ1; позитивные изменения в ЭГ2 — незначимы. Это доказывает, что методы эмоционально-двигательной психотехники позволяют достигать в развитии произвольности не только более яркого, широкого, но и более быстрого результата, чем традиционные методы (настольные игры с правилами).

Дети ЭГ1 после занятий по ЭДП стали в повседневной жизни более организованными, внимательными со сверстниками, осознанно применяли позитивные способы общения друг с другом; «ушли» проблемы с поведением. У детей ЭГ2 произвольность чаще наблюдалась при самостоятельном использовании освоенных настольных игр; они замечали нарушение правил сверстниками, но для разрешения конфликта обращались к воспитателю; поведение в повседневной жизни практически не изменилось.

К исследованиям возможностей психолого-педагогической помощи средствами телесно-двигательной психотехники можно отнести изучение проблемы становления пространственного образа себя в раннем и младшем дошкольном возрасте, проведенное Е.А. Абдулаевой под руководством Е.О. Смирновой [1; 25; 26]. Пространственный образ себя (ПРОС), в отличие от телесного образа «Я», рассматривается авторами как сугубо внутреннее, телесное переживание себя (а не представление о своем внешнем облике и не схема тела). Важность изучения особенностей становления этого образа позволяет предупредить, скорректировать искажения в формировании телесного самовосприятия, которые могут негативно отразиться на общем развитии ребенка [1].

Ввиду объемности исследования, в рамках данной статьи возможно лишь кратко остановиться на некоторых его моментах. Основное внимание авторы уделили рассмотрению понятия ПРОС и диагностике уровней его развития.

В ходе диагностики оценивались как внешние проявления телесных чувств: осязание, чувство равновесия, ощущение собственного движения, — так и ключевые области проявления телесных чувств: общая моторная ловкость и вписанность в предметно-пространственный контекст, готовность и способность к подражанию, операциональная ловкость при владении орудийными действиями, качество телесных границ.

Диагностические методики строились на материале игровых ситуаций с разнообразной предметно-пространственной организацией, игровым материалом или использованием сенсорно-двигательных игр [1].

В диагностике участвовали 119 детей от 1,5 до 4 лет (22 ребенка — в пилотном исследовании и 97 — в основном); они были разделены на две подгруппы: младшую — от 1,5 до 2,5 лет (35 детей) и старшую — от 2,5 до 4 лет (62 ребенка). Для двух возрастных подгрупп разработаны различные уровни балльной оценки по каждому блоку методик. Диагностика уровней ПРОС выявила, что в младшей подгруппе распределение детей по трем уровням равномерное, но с возрастом доля детей с высоким уровнем ПРОС существенно сокращается, а доля детей среднего уровня становится преобладающей. Сопоставление данных по уровням ПРОС и результатов по методике «Диагностика психического развития детей раннего возраста» (Е.О. Смирновой и др.) выявила тесную связь между уровнем пространственного образа себя в раннем возрасте с уровнем психического развития.

Следующий этап исследования — 4-месячный цикл занятий в ЭГ с использованием сенсорно-двигательных игр по авторской программе Е.А. Абдулаевой [1; 26].

После него была проведена контрольная диагностика. Ее результаты сопоставлялись с данными КГ (детей того же возраста), с которыми сенсорно-двигательные игры не проводились. Выявлено, что в ЭГ число детей с высоким уровнем возросло в 2,5 раза, процент детей с низким уровнем сократился в 4 раза, исчезли крайне низкие показатели. В КГ результаты в сравнении с констатацией практически не изменились. В младшей и старшей возрастных подгруппах наблюдалась сходная динамика.

Авторы уточняют, что выявленные варианты развития ПРОС, как правило, не связаны с серьезными нарушениями. Но даже незначительные нарушения самовосприятия в раннем детстве чреваты дальнейшим искажением развития. Это выдвигает задачу своевременной коррекции нарушений в становлении ПРОС, которая имеет исключительное значение для дальнейшего развития личности и самосознания детей.

Тактильно-двигательные игры оказались эффективными для детей с разными вариантами развития ПРОС. Положительная динамика отмечалась также у детей с:

- затруднениями в развитии речи и общения,
- повышенной возбудимостью,
- расторможенностью,
- задержкой психического и речевого развития и др.

По мнению авторов, широкий спектр воздействия сенсорно-двигательных игр связан с тем, что в них создаются оптимальные условия для становления базового психологического образования — пространственного образа себя, который можно рассматривать как телесную составляющую самосознания [1; 25; 26].

К технологиям психолого-педагогической помощи детям, основанным на движении, можно отнести и «образовательную кинесиологию», которая получила распространение в России благодаря публикациям основателя программы «Гимнастика мозга» П. Деннисона [цит. по: 13] и книге К. Ханнафорд «Мудрое движение» [27]. Образовательная кинесиология создавалась для работы с детьми и взрослыми.

Авторы и последователи программы утверждают, что комплекс предлагаемых упражнений помогает преодолевать:

- избыточное напряжение,
- недостаток стрессоустойчивости и социальных навыков,
- низкую работоспособность.

А также развивает:

- моторику,
- память,
- внимание,
- мышление,
- координацию движений,
- произвольный контроль и др. [12, с. 105–106].

Специальный комплекс упражнений оптимизирует активность мозга и тела с помощью естественных движений двух типов: перекрестных и односторонних. По мнению П. Деннисона [12, с. 105], перекрестные движения (заложены в нас от природы):

- интегрируют мысль и движение,
- активизируют естественные механизмы, ускоряя передачу информации,
- оптимизируют работу нервной системы, легкость и спонтанность обучения.

Односторонние движения задействуют механизм «разъединения мысли и движения», лежащий в основе произвольных процессов, знаково-символического опосредствования деятельности. Обеспечивая энергозатратную работу ума, сосредоточение сознания, он затормаживает движения.

Оба типа движений необходимы для того, чтобы обеспечить работу описанных выше внутренних механизмов, которые, в свою очередь, отвечают за реализацию познавательной и иной деятельности мозга человека.

Упражнения делятся на несколько групп:

- перекрестные (оптимизируют связи между полушариями головного мозга),
- растягивающие (снимают напряжение с мышц и сухожилий тела),
- «кнопки тела» (повышают энергию в организме) и др.

А.Л. Дитерихс [12], работая в ДОУ, использовала упражнения этого комплекса для коррекции движений у детей с ОНР в возрасте 4-х и 5–6 лет. Ее педагогическое исследование (2014) основывается на изучении практического опыта применения «Гимнастики мозга», а также на результатах анализа информации о том, как выглядели двигательные и поведенческие особенности воспитанников в начале и в конце применения комплекса упражнений (специальные диагностические методики до и после проведения комплекса, видимо, не применялись, так как описание результатов их применения отсутствует).

Упражнения проводились один раз в неделю на групповых и индивидуальных занятиях в течение 4 месяцев. Главное требование к выполнению движений — точное их повторение по заданному образцу.

В описании исходных проблем отражены только особенности выполнения движений:

- дети плохо удерживали равновесие, стоя на одной ноге;
- при «перекрестном шаге» (маршировке с поочередным касанием локтем правой руки колена левой ноги и наоборот) путались в координации рук и ног;
- «восьмерки» (рисование вытянутой рукой в воздухе горизонтальной восьмерки) выполняли только по образцу взрослого или хаотично махали руками, быстро утомлялись;
- не следовали инструкции, которую приходилось повторять несколько раз.

В описании итоговых результатов применения «Гимнастики мозга» отмечается не только прогресс в развитии движений, но и оптимизация других характеристик:

- улучшение артикуляционной моторики;
- развитие внимания (понимание инструкции с первого раза);
- развитие эмоциональной стабильности и уверенности.

Обзор исследований с использованием психотехник, основанных на движении, показал, что намечен определенный круг проблем в развитии дошкольников, которые могут быть эффективно решены. Однако из них больше исследованы возможности преодоления проблем произвольности поведения детей 4–5 и 5–6 лет и адаптации детей 2–4 лет к дошкольному учреждению. Пока недостаточно экспериментальных данных о решении проблем общения дошкольников разных возрастов, оптимизации развития эмоциональной сферы, взаимоотношений со сверстниками при использовании средств эмоционально-двигательной психотехники, сенсорно-двигательных игр, образовательной кинесиологии.

Проведенный в данной статье обзор позволяет наметить проблематику будущих научных исследований. Кроме того, он указывает на необходимость профессиональной подготовки психологов и педагогов, осваивающих эти психотехники не просто в режиме ознакомления, а для квалифицированного применения в работе с дошкольниками.

Литература

1. *Абдулаева Е.А.* Становление пространственного образа себя в раннем и младшем дошкольном возрасте: Автореферат дисс. ... канд. психол. наук. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. 29 с.
2. *Антипова Ю.Н.* Эмоционально-двигательная психотехника как вид психолого-педагогической помощи детям 2–4 лет в период адаптации к ДОУ: Автореф. дисс. ... магистра [Электронный ресурс] // Фундаментальная библиотека МГППУ. М.: МГППУ, 2014. 18 с. URL: http://psychlib.ru/mgppu/studworks/AntipovaYuN_2014/AEd-ma-018.htm#hid1 (дата обращения: 01.01.2020).
3. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб: Прайм-Еврознак, 2003. С. 433–434.
4. *Буянов М.И.* К читателю // Психогимнастика / Под ред. М.И. Буянова. М.: Просвещение, 1990. С. 3–6.
5. *Горшкова Е.В.* Методы эмоционально-двигательной психотехники для детей: развитие внутренней свободы и уверенности // Справочник педагога-психолога. Детский сад. 2016. № 5. С. 40–55.
6. *Горшкова Е.В.* Методы эмоционально-двигательной психотехники для детей: развитие невербального общения // Справочник педагога-психолога. Детский сад. 2016. № 6. С. 35–51.
7. *Горшкова Е.В.* Развитие выразительных движений у дошкольников: Учебное пособие. М.: Некоммерческое партнерство «Авторский клуб», 2018. 366 с.
8. *Горшкова Е.В.* Развитие у дошкольников образно-пространственной ориентировки // Справочник педагога-психолога. Детский сад. 2016. № 4. С. 32–43.
9. *Горшкова Е.В.* Эмоционально-двигательная психотехника для детей // Справочник педагога-психолога. Детский сад. 2016. № 3. С. 15–25.
10. *Горшкова Е.В., Жабина Е.Г.* Развитие произвольного поведения у детей 5–6 лет методами эмоционально-двигательной психотехники [Электронный ресурс] // Современное дошкольное образование. 2019. № 3 (93). С. 24–35. DOI: 10.24411/1997-9657-2018-10045.
11. *Горшкова Е.В., Романова Т.В.* Оптимизация взаимоотношений детей 6–7 лет в группе сверстников посредством театрализованной деятельности // Современное дошкольное образование. Теория и практика. 2017. № 4. С. 30–39.
12. *Дитерихс А.Л.* Использование комплекса упражнений «Гимнастика мозга» при работе с детьми с ОНР // Вестник практической психологии образования. 2015. № 2 (43). С. 104–106.

13. Дневник воспитателя: развитие детей дошкольного возраста / Под ред. О.М. Дьяченко, Т.В. Лаврентьевой. М.: Гном-Пресс, 1999. 144 с.
14. Днепров Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки. М.: Мариос, 2011. 456 с.
15. Изард К. Э. Эмоции человека. М.: Изд-во МГУ, 1980. 439 с.
16. Морено Я. Л. Психодрама. М.: Апрель Пресс; Эксмо-Пресс, 2001. 521 с.
17. Музыкально-двигательные упражнения в детском саду: Книга для воспитателя и музыкального руководителя детского сада / Сост. Е.П. Раевская и др. 3-е изд., дораб. М.: Просвещение. 1991. 222 с.
18. Озерецкий Н.И. Тесты для исследования отдельных компонентов движения // Вопросы педологии и психоневрологии. 1928. Вып. 3. С. 86–111.
19. Психолог в детском дошкольном учреждении: методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т.В. Лаврентьевой. М.: Новая школа, 1996. 144 с.
20. Психолог в детском саду / Л.А. Венгер [и др.] М.: ИНТОР, 1995. 64 с.
21. Развитие движений у дошкольников. Хрестоматия / Сост. Е.В. Горшкова. М.: АНО «Психологическая электронная библиотека». 2008. 441 с.
22. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
23. Руднева С., Фиш Э. Ритмика. Музыкальное движение. М.: Просвещение. 1972. 338 с.
24. Смирнова Е.О. Общение дошкольников со взрослыми и сверстниками: Учебное пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2012. С. 120–188.
25. Смирнова Е.О., Абдулаева Е.А. Условия становления пространственного образа «Я» в раннем возрасте как первой формы самосознания // Культурно-историческая психология. 2009. Том 5. № 3. С. 16–24.
26. Смирнова Е.О., Абдулаева Е.А. Формирование пространственного образа себя в раннем и дошкольном возрасте // Вопросы психического здоровья детей и подростков. 2015. Том 15. № 1. С. 56–65.
27. Ханнафорд К. Мудрое движение. Мы учимся не только головой. М.: Восхождение, 1999. 238 с.
28. Хрестоматия по телесно-ориентированной психотерапии и психотехнике / Сост. В.Ю. Баскаков. М.: НПО «Психотехника», 1993.
29. Чистякова М.И. Психогимнастика. М.: Просвещение, 1990. 128 с.
30. Чернигина Е.В., Горшкова Е.В. Эффективность телесно-ориентированной психотехники в решении проблем психомоторного развития детей 4–5 лет с признаками СДВГ // Психологическая наука и образование. 2008. № 1. С. 99–107.

References

1. Abdulaeva E.A. Stanovlenie prostranstvennogo obraza sebya v rannem i mladshem doshkol'nom vozraste: Avtoref. diss. kand. psikholog. nauk [The formation of spatial self-image at an early and younger preschool age. PhD (Psychology) Thesis]. Moscow: GBOU VPO MGPPU Publ., 2015. 29 p.
2. Antipova Yu.N. Emotsional'no-dvigatel'naya psikhotehnika kak vid psikhologo-pedagogicheskoi pomoshchi detyam 2–4 let v period adaptatsii k DOU: Avtoref. diss. magistra [Emotional-motor psychotechnics as a type of psychological and pedagogical assistance to children 2–4 years old in the period of adaptation to the preschool educational institution. MA in Psychology Thesis]. *Fundamental'naya biblioteka MGPPU [Fundamental library of Moscow State University of Pedagogical & Education]*. Moscow: MGPPU Publ., 2014. 18 p. Available at: http://psychlib.ru/mgppu/studworks/AntipovaYuN_2014/AEd-ma-018.htm#hid1 (Accessed 01.01.2020).
3. Meshcheryakov B.G., Zinchenko V.P. (eds.), *Bol'shoi psikhologicheskii slovar'* [Great psychological dictionary]. Saint-Petersburg: Praim-Evroznak, 2003, pp. 433–434.
4. Buyanov M.I. K chitatelyu [To the reader]. In Buyanov M.I. (eds.), *Psikhogimnastika [Psycho-gymnastics]*. Moscow: Prosveshchenie, 1990, pp. 3–6.
5. Gorshkova E.V. Metody emotsional'no-dvigatel'noi psikhotehniki dlya detei: razvitie vnutrennei svobody i uverenosti [Methods of emotional-motor psychotechnics for children: the development of inner freedom and confidence]. *Spravochnik pedagoga-psikhologa. Detskii sad [Handbook of a Teacher-Psychologist. Kindergarten]*, 2016, no. 5, pp. 40–55.
6. Gorshkova E.V. Metody emotsional'no-dvigatel'noi psikhotehniki dlya detei: razvitie neverbal'nogo obshcheniya [Methods of emotional-motor psychotechnics for children: the development of non-verbal commu-

- nication]. *Spravochnik pedagoga-psikhologa. Detskii sad [Handbook of a Teacher-Psychologist. Kindergarten]*, 2016, no. 6, pp. 35–51.
7. Gorshkova E.V. Razvitie vyrazitel'nykh dvizhenii u doshkol'nikov: Uchebnoe posobie [The Development of Expressive Movements in Preschoolers. A Study Guide]. Moscow: Nekommercheskoe partnerstvo "Avtorskii klub", 2018. 366 p.
 8. Gorshkova E.V. Razvitie u doshkol'nikov obrazno-prostranstvennoi orientirovki [The development of preschool children figurative-spatial orientation]. *Spravochnik pedagoga-psikhologa. Detskii sad [Handbook of a Teacher-Psychologist. Kindergarten]*, 2016, no. 4, pp. 32–43.
 9. Gorshkova E.V. Emotsional'no-dvigatel'naya psikhotehnika dlya detei [Emotional-motor psychotechnics for children]. *Spravochnik pedagoga-psikhologa. Detskii sad [Handbook of a Teacher-Psychologist. Kindergarten]*, 2016, no. 3, pp. 15–25.
 10. Gorshkova E.V., Zhabina E.G. Razvitie proizvol'nogo povedeniya u detei 5–6 let metodami emotsional'no-dvigatel'noi psikhotehniki [Development of voluntary behavior in children 5–6 years old using methods of emotional-motor psychotechnics]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie [Modern Preschool Education]*, 2019, no. 3 (93), pp. 24–35. DOI: 10.24411/1997-9657-2018-10045
 11. Gorshkova E.V., Romanova T.V. Optimizatsiya vzaimootnoshenii detei 6–7 let v gruppe sverstnikov posredstvom teatralizovannoi deyatelnosti [Optimization of the relationship of children 6–7 years old in a peer group through theatrical activities]. *Sovremennoe doshkol'noe obrazovanie. Teoriya i praktika [Modern Preschool Education. Theory and Practice]*, 2017, no. 4, pp. 30–39.
 12. Diterikhs A.L. Ispol'zovanie kompleksa uprazhnenii "Gimnastika mozga" pri rabote s det'mi s ONR [Using the set of exercises "Gymnastics of the brain" when working with children with general underdevelopment of speech]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya [Bulletin of Practical Psychology of Education]*, 2015, no. 2, pp. 104–106.
 13. D'yachenko O.M., Lavrent'eva T.V. (eds.), Dnevnik vospitatelya: razvitie detei doshkol'nogo vozrasta [Care-taker's diary: the development of preschool children]. Moscow: Gnom-Press, 1999. 144 p.
 14. Dneprov E.D. Noveishaya politicheskaya istoriya rossiiskogo obrazovaniya: opyt i uroki [The Recent Political History of Russian Education: Experience and Lessons]. Moscow: Marios, 2011. 456 p.
 15. Izard K. E. Emotsii cheloveka [Human emotions]. Moscow: Moscow State University Publ., 1980. 439 p. (In Russ.).
 16. Moreno J. L. Psikhodrama [Psychodrama]. Moscow: Aprel' Press: Eksmo-Press, 2001. 521 p. (In Russ.).
 17. Raevskaya E.P. et al. (eds.), Muzykal'no-dvigatel'nye uprazhneniya v detskom sadu: Kniga dlya vospitatelya i muzykal'nogo rukovoditelya detskogo sada [Musical-motor exercises in kindergarten. A book for the teacher and musical leader of the kindergarten]. 3rd ed. Moscow: Prosveshchenie, 1991. 222 p.
 18. Ozeretskii N.I. Testy dlya issledovaniya otdel'nykh komponentov dvizheniya [Tests to study the individual components of movement]. *Voprosy pedologii i psikhonevrologii [Questions of Pedology and Psychoneurology]*, 1928, no. 3, pp. 86–111.
 19. Lavrent'eva T.V. (eds.), Psikholog v detskom doshkol'nom uchrezhdenii: metodicheskie rekomendatsii k prakticheskoi deyatelnosti [Psychologist in a kindergarten. Methodological recommendations for practical activities]. Moscow: Novaya shkola, 1996. 144 p.
 20. Venger L.A. et al. Psikholog v detskom sadu [Psychologist in kindergarten]. Moscow: INTOR, 1995. 64 p.
 21. Gorshkova E.V. (eds.), Razvitie dvizhenii u doshkol'nikov. Khrestomatiya [The development of movements in preschoolers. Anthology]. Moscow: ANO "Psikhologicheskaya elektronnyaya biblioteka", 2008. 441 p.
 22. Rudestam K. Gruppovaya psikhoterapiya. Psikhokorreksionnye gruppy: teoriya i praktika [Group psychotherapy. Psychocorrectional groups: theory and practice]. Moscow: Progress, 1990. 368 p. (In Russ.).
 23. Rudneva S., Fish E. Ritmika. Muzykal'noe dvizhenie [The rhythm. Music movement]. Moscow: Prosveshchenie. 1972. 338 p.
 24. Smirnova E.O. Obshchenie doshkol'nikov so vzroslymi i sverstnikami: Uchebnoe posobie [Communicating Preschoolers with Adults and Peers: A Study Guide]. Moscow: Mozaika-Sintez, 2012, pp. 120–188.
 25. Smirnova E.O., Abdulaeva E.A. Usloviya stanovleniya prostranstvennogo obraza "Ya" v rannem vozraste kak pervoi formy samosoznaniya [The conditions for the formation of the spatial image of the "I" in the early age as the first form of self-consciousness]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural Historical Psychology]*, 2009. Vol. 5, no. 3, pp. 16–24.
 26. Smirnova E.O., Abdulaeva E.A. Formirovanie prostranstvennogo obraza sebya v rannem i doshkol'nom vozraste [The formation of spatial self-image at an early and preschool age]. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detei i podrostkov [Mental Health Issues for Children and Adolescents]*, 2015. Vol. 15, no.1, pp. 56–65.
 27. Hannaford C. Mudroe dvizhenie. My uchimsya ne tol'ko golovoi [Wise movement. We learn not only with our heads]. Moscow: Voskhodzenie, 1999. 238 p. (In Russ.).

28. Baskakov V.Yu. (eds.), *Khrestomatiya po telesno-orientirovannaya psikhoterapii i psikhotehnike* [Reading book on body-oriented psychotherapy and psychotechnology]. Moscow: NPO "Psikhotehnika", 1993.
29. Chistyakova M.I. *Psikhogimnastika* [Psycho-gymnastics]. Moscow: Prosveshchenie, 1990. 128 p.
30. Chernigina E.V., Gorshkova E.V. *Effektivnost' telesno-orientirovannoi psikhotehniki v reshenii problem psikhomotornogo razvitiya detei 4–5 let s priznakami SDVG* [The effectiveness of body-oriented psychotechnology in solving the problems of psychomotor development of children 4–5 years old with signs of ADHD]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2008, no.1, pp. 99–107.

Информация об авторах

Горшкова Елена Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>, e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

Information about the authors

Elena V. Gorshkova,

PhD in Education, Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogics and Psychology, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8516-6573>, e-mail: e-gorshkova@yandex.ru

Получена 30.04.2020

Received 30.04.2020

Принята в печать 30.06.2020

Accepted 30.06.2020

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

Компьютерные игры как фактор познавательного развития дошкольников

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

Романова Ю.А.,

Центр психолого-педагогической и социальной помощи «Радуга» (МБОУ ЦПМСП «Радуга» городского округа Балашиха), г. Балашиха, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0261-7269>, e-mail: flegt2007@yandex.ru

В статье рассматривается влияние компьютерных игр на познавательное развитие детей старшего дошкольного возраста. В качестве значимых параметров, оказывающих влияние на познавательное развитие ребенка, рассматривается время, затрачиваемое на компьютерную игру, и жанр компьютерных игр. В исследовании приняли участие 200 детей старшего дошкольного возраста и их родители. Результаты проведенного исследования позволили говорить о том, что уровень познавательного развития детей, умеренно играющих в компьютерные игры, практически по всем познавательным процессам превосходит уровень развития неиграющих и много играющих детей. Исключение составили только показатели развития воображения. Было выявлено различное влияние компьютерных игр разного жанра на развитие познавательных процессов дошкольников. Так, игры аркадного жанра негативно влияют на формирования всех исследуемых в статье познавательных процессов. В свою очередь, развивающие компьютерные игры оказывают положительное влияние на развитие познавательных процессов. На основании полученных данных в статье делается вывод о необходимости — со стороны взрослых — контролировать и регулировать время, которое ребенок старшего дошкольного возраста проводит за компьютерными играми, а также выбирать жанр компьютерных игр.

Ключевые слова: познавательное развитие, компьютерные игры, развивающие компьютерные игры, современный дошкольник.

Для цитаты: Клопотова Е.Е., Романова Ю.А. Компьютерные игры как фактор познавательного развития дошкольников [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 1. С. 32–40. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170104>

Computer Games as a Factor in the Cognitive Development of Preschoolers

Ekaterina E. Klopotova,

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

Yulia A. Romanova,

Center of Psychological, Pedagogical and Social Assistance "Rainbow", Balashikha, Russia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0261-7269>, e-mail: flegt2007@yandex.ru

The article discusses the impact of computer games on the cognitive development of older preschool children. As significant parameters that affect the cognitive development of the child, the time spent on a computer game and the genre of computer games is considered. The study involved 200 preschool children and their parents. The results of the study made it possible to say that the level of cognitive development of children playing computer games moderately in almost all cognitive processes exceeds the level of development of non-playing and multi-playing children. The exception was only indicators of the development of imagination. The various effects of computer games of various genres on the development of cognitive processes in preschoolers were revealed. So, games of the arcade genre negatively affect the formation of all cognitive processes studied in the article. In turn, developing computer games have a positive impact on the development of cognitive processes. Based on the data obtained, the article concludes that it is necessary, on the part of adults, to control and regulate the time that an older preschool child spends on computer games, as well as choose the genre of computer games.

Keywords: *cognitive development, computer games, developing computer games, modern preschooler.*

For citation: Klopotova E.E., Romanova Yu.A. Computer Games as a Factor in the Cognitive Development of Preschoolers. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 32–40. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170104>

Дошкольный возраст является периодом больших потенциальных возможностей для всего дальнейшего развития человека. Поэтому одна из основных задач этого этапа — наиболее полное раскрытие потенциала ребенка. Понимая это, современные родители дошкольников пытаются максимально использовать все доступные им развивающие и образовательные технологии. Сегодня в их числе достаточно традиционными стали всевозможные гаджеты. Информационные технологии уже прочно вошли в жизнь детей с самого раннего возраста. Проведенные в последние годы исследования говорят о том, что более 80% детей старшего дошкольного возраста активно используют планшеты, компьютеры, iPad и другие гаджеты [5; 6; 12; 13; 14]. Проведенный нами опрос 400 родителей дошкольников показал, что 88% родителей считают, что в старшем дошкольном возрасте ребенку уже необходимо уметь пользоваться, как минимум, планшетом, и поддерживают его в стремлении к использованию различных гаджетов (дают пользоваться своими, покупают новые — специально для ребенка — и т.д.), оставшиеся 12% считают, что иметь собственные гаджеты и пользоваться ими ребенку можно начинать в начальной школе. При этом дети 5–7 лет, являющиеся пользователями компьютеров или планшетов, в 82% случаев используют их для компьютерных игр, в 14% случаев смотрят мультфильмы и в 4% случаев слушают музыку. Большинство родителей, чьи дети используют гаджеты, видят в них не только средство развлечения ребенка, но и большие возможности для обучения и развития [5].

Сегодня компьютерные игры доступны подавляющему большинству старших дошкольников. При этом, несмотря на то, что эта тема в последние годы все больше и больше привлекает внимание исследователей, до сих пор нет однозначного мнения об их влиянии на развитие ребенка в дошкольном возрасте. Большинство исследователей приходит к выводу о негативном влиянии компьютерных игр на эмоционально-личностное развитие ребенка. В качестве возможных рисков выделяется повышенная агрессивность, расторможенность, эмоциональная лабильность, несформированность коммуникативных навыков и др. [2; 7; 13; 14; 15; 16; 18]. В то же время, некоторые исследователи (И.А. Васильева, Е.М. Осипова, Н. Н. Петрова) отмечают, что компьютерные игры могут выполнять функцию психологической разрядки, даже играть роль психологического тренинга (учить способам разрешения проблем).

Когда речь идет о влиянии компьютерных игр на познавательное развитие ребенка, очевидным является тот факт, что в ранних возрастах подмена реального практического опыта действиями в виртуальном

пространстве негативно сказывается на развитии когнитивных процессов, и в первую очередь — восприятия. С другой стороны, существуют отечественные и зарубежные исследования, в которых показано положительное влияние компьютерных игр на познавательное развитие [2; 6; 8; 9; 16; 17; 18]. В первую очередь, авторы подчеркивают мотивационную составляющую, формируемую в процессе компьютерной игры. Информация подается в очень увлекательной форме, что позволяет заинтересовать ребенка, удерживать его внимание и ускоряет запоминание.

В ряде исследований говорится о том, что некоторые игры позволяют улучшить характеристики внимания ребенка. Работа на компьютере развивает зрительно-моторную координацию. Ряд отечественных и зарубежных исследователей (Kelly & Karin, Shute & Miksad) отмечают большие возможности использования компьютерных игр в качестве дополнительного инструмента для развивающей работы с детьми, имеющими трудности в обучении [8; 9]. Ряд зарубежных исследователей считают, что компьютерные игры могут оказывать положительное влияние на познавательное развитие ребенка, на развитие вербального и невербального интеллекта (F. S. Din, J. Calso, P. M. Greenfield, H. Yuji, Dastman, Goldschtein и др.).

В то же время, Л.А. Венгер и А.Л. Венгер, рассматривая компьютерные игры в целом как позитивный фактор развития дошкольников, призывают не воспринимать их как волшебную палочку, которая за некоторое время сделает ребенка развитым и умным. Компьютерные игры требуют времени, правильного применения, терпения и внимания со стороны взрослых так же, как и любые другие занятия, которые дают положительный эффект [10].

Сегодня различные компьютерные игры активно используются в образовательной работе с детьми. В детских садах появляются компьютерные классы, где под руководством специалиста за компьютером дети рисуют, решают ребусы, собирают пазлы и т.д.; психологи, логопеды и другие специалисты активно используют компьютер в работе с дошкольниками [8].

Вопрос о влиянии компьютерных игр на познавательное развитие очень остро стоит относительно детей дошкольного возраста, так как именно в этот период закладывается основа дальнейшего формирования всех психических функций. Несмотря на широкое распространение и применение детских компьютерных игр, мы до сих пор не можем однозначно говорить о пользе или вреде, который они могут нанести познавательному развитию дошкольника.

В связи с этим нам представляется очень важным и актуальным изучение влияния компьютерных игр на познавательное развитие дошкольников.

Задачи и методы экспериментального исследования

Анализ исследований, проведенных в нашей стране и за рубежом [2; 13; 16; 18], показал, что в качестве важных факторов, влияющих на развитие ребенка, выступает время, затрачиваемое на компьютерную игру, и содержание предпочитаемых игр. В нашем исследовании мы попытались выяснить, как время, затрачиваемое на игру, и различные жанры компьютерных игр влияют на некоторые характеристики познавательного развития детей старшего дошкольного возраста.

В качестве исследуемых характеристик познавательного развития мы выделили восприятие, наглядно-образное и логическое мышление, воображение и познавательную активность. Именно эти составляющие обеспечивают успешность познавательной деятельности в старшем дошкольном возрасте. В исследовании приняли участие 200 детей старшего дошкольного возраста. Для оценки уровня развития восприятия, наглядно-образного и логического мышления использовались стандартизированные методики из диагностического комплекта познавательного развития дошкольников, разработанного под руководством Л.А. Венгера.

Для оценки уровня развития восприятия использовались две методики: методика «Эталоны» (автор О.М. Дьяченко) и методика «Перцептивное моделирование» (автор В.В. Холмовская) [11]. Для оценки уровня развития наглядно-образного мышления использовалась методика «Схематизация» (автор Р.И. Бардина) [11]. Для оценки уровня развития логического мышления использовалась методика «Систематизация» (автор Н.Б. Венгер) [11]. Для оценки уровня развития воображения и познавательной активности использовались нестандартизированные методики «Дорисовывание» (автор О.М. Дьяченко) [4] и «Вопросы к картинкам» (автор И.А. Бурлакова) [1].

Результаты экспериментального исследования

Пытаясь выявить, сколько времени дети 5–7 лет затрачивают на компьютерные игры, мы провели опрос. Учитывая, что современные дошкольники часто сильно загружены, и у некоторых из них, в силу высокой занятости, в будние дни совершенно не остается свободного времени, мы пришли к выводу, что целесообразно рассматривать время, затрачиваемое на игру из расчета в неделю. Опросив родителей детей старшего дошкольного возраста (400 человек), мы пришли к выводу, что, в соответствии с количеством затрачиваемого на компьютерную игру времени в неделю, детей можно разделить на три группы. В первую группу вошли дети, которые не играют в компьютерные игры (12%), эту группу детей мы назвали неиграющие дети (НИ). Вторая группа — дети, которые играют до 6 часов в неделю (69%) — умеренно играющие дети (УИ). Третью группу составили дети, которые играют более 6 часов в неделю (19%) — много играющие (МИ). Все дети были обследованы с помощью диагностических методик, перечисленных выше.

Анализ результатов диагностического обследования показал, что выделенные нами группы детей (НИ, УИ и МИ) отличаются по уровню развития познавательных процессов.

Среди детей, принимавших участие в эксперименте, наиболее высокий уровень развития всех познавательных процессов, кроме воображения, и познавательной активности продемонстрировали умеренно играющие дети.

Дети, не играющие и много играющие в компьютерные игры, продемонстрировали одинаково низкий уровень развития восприятия, наглядно-образного мышления и логического мышления. Уровень развития познавательной активности у неиграющих детей несколько выше, чем у много играющих, а вот уровень развития воображения у них оказался самым высоким из трех групп.

Общую тенденцию распределения уровня развития восприятия, наглядно-образного мышления, логического мышления, воображения и познавательной активности у детей в зависимости от времени, затрачиваемого на игру, можно видеть на рис. 1.

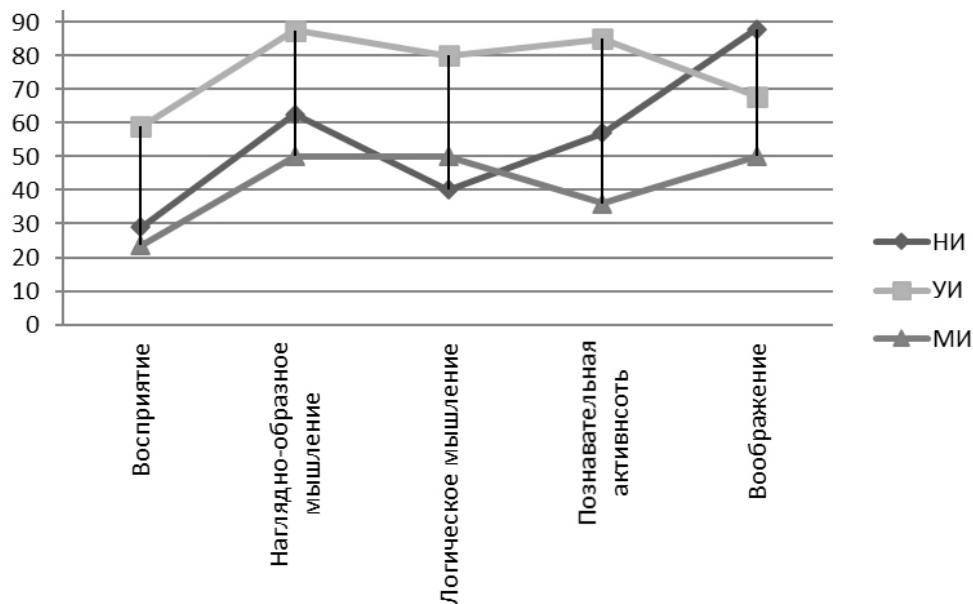


Рис. 1. Общая тенденция распределения уровня развития познавательных процессов у детей в зависимости от времени, затрачиваемого на компьютерные игры

Представленные результаты позволяют однозначно говорить о том, что неограниченный доступ к компьютерным играм негативно сказывается на всех исследуемых нами познавательных процессах. Это наглядно демонстрируют низкие результаты развития восприятия, наглядно-образного и логического мышления, познавательной активности и воображения в группе много играющих детей. Вероятно, чрезмерное увлечение компьютерными играми существенно ограничивает возможности ребенка заниматься другими

видами деятельности, участвовать в сюжетно-ролевых играх, общаться со взрослыми и сверстниками. Это приводит к изменению условий развития ребенка дошкольного возраста и негативно сказывается на развитии познавательных процессов, в частности.

В группе умеренно играющих детей все исследуемые нами показатели познавательного развития, кроме воображения, оказались значительно выше, чем у детей двух других групп. Такие результаты могут быть обусловлены тем, что дети, умеренно играющие в компьютерные игры, получают дополнительные возможности для развития познавательных способностей посредством компьютера. Ведь целый ряд детских компьютерных игр направлен именно на тренировку процессов восприятия и мышления.

Высокий уровень развития воображения у детей, не играющих в компьютерные игры, может говорить о том, что замена реальной деятельности, в том числе и игровой, деятельностью в виртуальном пространстве негативно сказывается на развитии воображения в дошкольном возрасте, наиболее благоприятной средой для развития которого является свободная сюжетно-ролевая игра. В традиционной игре у детей больше возможности проявить инициативу, активность и самостоятельность в реализации игровых замыслов. В компьютерной игре, несмотря на различные варианты заданий и всевозможные игровые ситуации, игровой мир несколько упрощен, виртуальный персонаж часто заимствован из мультфильмов и сказок, присутствует некоторая стереотипность образов.

Для выявления предпочтений в выборе компьютерных игр детьми старшего дошкольного возраста мы провели опрос родителей дошкольников (100 человек) и их детей. Оказалось, что наиболее распространенными играми являются развивающие компьютерные игры (61%), симуляторы (22%) и аркадные игры (17%). В качестве развивающих игр производители, как правило, предлагают традиционные дидактические игры для дошкольников, перенесенные на экран монитора (лабиринты, «Исключение лишнего», «Поиск пары», «Пиктограммы», «Мемори» и др.), сюда же относятся пазлы и раскраски. Игры-симуляторы создают ситуации максимальной включенности игрока в процесс, задача которого состоит в имитации управления каким-либо аппаратом или транспортным средством, осуществления какой-либо деятельности (различные варианты гонок, «Парикмахер», «Кондитер», «Чистим пони» и др.). Аркады предполагают короткий по времени, но интенсивный игровой процесс («Тетрис», «Pac-Man», «Mario» и др.). Игроку необходимо пройти какое-то количество постепенно усложняющихся уровней, каждый из которых может быть одноментно представлен на экране. Обычно игрок имеет некоторое количество жизней. Как показал наш опрос, в дошкольном возрасте существует достаточно устойчивое предпочтение детьми определенного жанра компьютерных игр.

С помощью перечисленных выше диагностических методик мы оценили уровень развития восприятия, наглядно-образного и логического мышления, познавательной активности и воображения у детей, предпочитающих компьютерные игры различных жанров. Уровень развития всех исследуемых познавательных процессов достаточно однозначно позволяет говорить о том, что наиболее высокие результаты развития демонстрируют дети, предпочитающие играть в развивающие компьютерные игры, в то время как наиболее низкий уровень развития познавательных процессов показали дети, предпочитающие компьютерные игры аркадного жанра.

Общую тенденцию распределения уровня развития исследуемых нами познавательных процессов у детей в зависимости от предпочитаемого жанра компьютерных игр можно видеть на рис. 2.

Высокие результаты детей, играющих в развивающие игры, позволяют говорить о том, что именно этот жанр игр направлен на тренировку познавательных процессов ребенка. Несколько более низкие показатели развития воображения, по сравнению с остальными показателями у детей этой группы, еще раз подтверждают тот факт, что его развитие зависит от свободной деятельности ребенка (сюжетно-ролевая игра, продуктивные виды деятельности), создание которой невозможно в рамках компьютерной игры. Несколько сниженные показатели развития логического мышления, возможно, связаны с тем, что этот психический процесс только начинает формироваться к концу дошкольного возраста.

Низкие результаты детей, играющих в компьютерные игры аркадного жанра, возможно, связаны со спецификой этих игр. Они предполагают короткий по времени, но очень интенсивный (резкие звуки, быстрая смена картинок, яркие спецэффекты и др.) игровой процесс, который является очень утомительным для ребенка. Не имея в своем содержании средств развития познавательных процессов, такие игры при их неоднократном повторении утомительно действуют на ребенка, понижая его интерес и активность в других видах деятельности.

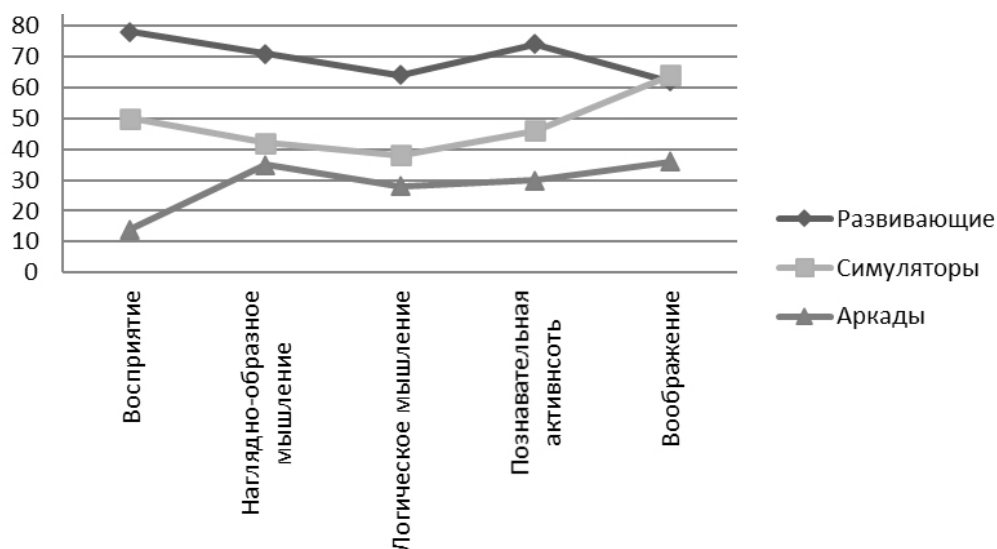


Рис. 2. Общая тенденция распределения уровня развития познавательных процессов у детей в зависимости от предпочитаемого жанра компьютерных игр

Заключение

Проведенное исследование однозначно позволяет говорить о том, что для значительной части детей старшего дошкольного возраста игра на компьютере стала занимать существенное место в свободной деятельности; безусловно, это вносит свой вклад в психическое развитие ребенка. В качестве значимых факторов, оказывающих влияние на познавательное развитие дошкольников, в рамках данного исследования были рассмотрены время, затрачиваемое ребенком на компьютерные игры, и предпочитаемый жанр компьютерных игр.

Оказалось, что уровень познавательного развития детей, умеренно играющих в компьютерные игры, практически по всем познавательным процессам превосходит уровень неиграющих и много играющих детей. Исключение составили только показатели развития воображения. По этому параметру наиболее высокие результаты продемонстрировали дети, не играющие в компьютер. По-видимому, компьютерная игра не способна создать условия, способствующие развитию данного познавательного процесса, для которого необходима свободная деятельность, прежде всего, сюжетно-ролевая игра. А вот другие познавательные процессы вполне успешно можно тренировать с помощью компьютерных игр. При этом не любые игры положительно влияют на познавательное развитие. Как показали полученные данные, игры аркадного жанра негативно влияют на формирование всех исследуемых нами познавательных процессов в старшем дошкольном возрасте. Об однозначно положительном влиянии на познавательные процессы можно говорить в отношении развивающих игр. По-видимому, в рамках этих игр создаются благоприятные условия для развития познавательных процессов. На сегодняшний день существует большой выбор развивающих компьютерных игр, с помощью которых у ребенка можно сформировать представления о цвете и форме, развить память, мышление и др.

Однозначно можно говорить о том, что, для того чтобы познавательное развитие ребенка проходило благополучно, количество времени, проводимого ребенком дошкольного возраста за компьютером, и содержание компьютерных игр должны регулироваться. Это накладывает на взрослых, находящихся рядом с ребенком (родителей и педагогов), задачи по контролю и организации времени, проводимого ребенком дошкольного возраста за компьютером, и доступного ему содержания.

Литература

1. Бурлакова И.А., Клопотова Е.Е. Выявление познавательной активности ребенка старшего дошкольного возраста // Справочник педагога-психолога. Детский сад. 2011. № 1. С.13–23.

2. Войскунский А.Е. «За» и «против» компьютерных игр // Игра, обучение и Интернет / Под ред. Войскунского А.Е., Аветисовой А.А. М., 2006. С. 5–15.
3. Диагностика умственного развития детей старшего дошкольного возраста. М.: МОиПК, 1996. 113 с.
4. Дьяченко О.М. Развитие воображения дошкольника. М.: Мозаика-Синтез, 2008. 129 с.
5. Клопотова Е.Е. К проблеме изучения субкультуры современных дошкольников // Дошкольное воспитание. 2017. № 1. С. 87–91.
6. Клопотова Е.Е. Кузнецова Т.Ю. Использование «серьезных» компьютерных игр в образовательной работе с детьми [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2017. Том 6. № 4. С. 41–45. doi:10.17759/jmfp.2017060404
7. Масалова В.С. К вопросу о гендерных особенностях просоциального поведения дошкольников // Образование детей дошкольного и младшего школьного возраста: диалог наук о детстве: Сборник научных статей по результатам Всероссийской научной конференции с международным участием, посвященной 100-летию Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина и 40-летию кафедры дошкольного и специального образования (г. Елец, 18 октября 2019 г.). Елец: ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина», 2019. С. 35–40.
8. Митина О.В., Сорокина В.В. Осваиваем компьютерные среды: «Лого Миры» на службе у практического психолога. Опыт создания Лого-проектов в учебной практике МГППУ [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2011. Том 3. № 2. URL: https://psyjournals.ru/psyedu_ru/2011/n2/41671.shtml (дата обращения: 15.02.2020).
9. Обухова Л.Ф., Ткаченко С.Б. Возможности использования компьютерных игр для развития перцептивных действий // Психологическая наука и образование. 2008. Том 13. № 3. С. 49–61.
10. Развитие познавательных способностей в процессе дошкольного воспитания / Под ред. Л.А. Венгера. М.: Педагогика, 1986. 224 с.
11. Психолог в детском дошкольном учреждении: методические рекомендации к практической деятельности / Под ред. Т.В. Лаврентьевой. М.: Новая школа, 1996. 144 с.
12. Смирнова Е.О. Современная детская субкультура [Электронный ресурс] // Консультативная психология и психотерапия. 2015. Том 23. № 4. С. 25–35. doi: 10.17759/cpp.2015230403
13. Солдатова Г.У., Олькина О.И. Игры по правилам [Электронный ресурс] // Дети в информационном обществе. 2017. № 27. С. 27–36. URL: [http://detionline.com/assets/files/journal/27/igri_po%20pravilam%20\(1\).pdf](http://detionline.com/assets/files/journal/27/igri_po%20pravilam%20(1).pdf) (дата обращения: 15.02.2020).
14. Солдатова Г.У. Они другие [Электронный ресурс] // Дети в информационном обществе. 2013. № 14. С. 50–61. URL: http://detionline.com/assets/files/journal/14/22_33.pdf (дата обращения: 15.02.2020).
15. Ягловская Е.К. Ориентация на моральную норму в действиях и высказываниях детей 5–7 лет // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 1988. № 1. С. 69.
16. Greenfield P. M. Mind and Media: The Effects of Television, Video Games, and Computers. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 2004. 232 p.
17. Chaudron S. et al. Rules of engagement: family rules on young children's access to and use of technologies // Digital Childhoods. Technologies and Children's Everyday Lives. Schpringer, 2018. Pp. 131–145.
18. Yuji H. Computer games and information-processing skills // Perceptual and Motor Skills. 1996. Vol. 2. Pp. 643–647.

References

1. Burlakova I.A., Klopotova E.E. Vyyavlenie poznavatel'noi aktivnosti rebenka starshego doshkol'nogo vozrasta [Identification of cognitive activity of a child of senior preschool age]. *Spravochnik pedagoga-psikhologa. Detskii sad [Handbook of a Teacher-Psychologist. Kindergarten]*, 2011, no. 1, pp. 13–23.
2. Voiskunskii A.E. "Za" i "protiv" komp'yuternykh igr ["Pros" and "cons" of computer games]. In Voiskunskii A.E., Avetisova A.A. (eds.), *Igra, obuchenie i Internet [Game, Training and Internet]*. Moscow, 2006. pp. 5–15.
3. Diagnostika umstvennogo razvitiya detei starshego doshkol'nogo vozrasta [Diagnostics of mental development of children of senior preschool age]. Moscow: MOiPK, 1996. 113 p.
4. D'yachenko O.M. Razvitie voobrazheniya doshkol'nika [The development of the imagination of a preschooler]. Moscow: Mozaika-Sintez, 2008. 129 p.
5. Klopotova E.E. K probleme izucheniya subkul'tury sovremennykh doshkol'nikov [On the problem of studying the subculture of modern preschoolers]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool Education]*, 2017, no. 1, pp. 87–91.

6. Klopotova E.E. Kuznetsova T.Yu. Ispol'zovanie "ser'eznykh" komp'yuternykh igr v obrazovatel'noi rabote s det'mi [Using "serious" computer games in educational work with children]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Modern Foreign Psychology]*, 2017. Vol. 6, no. 4. pp. 41–45. doi: 10.17759/jmfp.2017060404 (In Russ., Abstr. in Engl.).
7. Masalova V.S. K voprosu o gendernykh osobennostyakh prosotsial'nogo povedeniya doshkol'nikov [On the issue of gender peculiarities of prosocial behavior of preschool children]. *Obrazovanie detei doshkol'nogo i mladshego shkol'nogo vozrasta: dialog nauk o detstve: Sbornik nauchnykh statei po rezul'tatam Vserossiiskoi nauchnoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchennoi 100-letiyu Eletskego gosudarstvennogo universiteta im. I.A. Bunina i 40-letiyu kafedry doshkol'nogo i spetsial'nogo obrazovaniya (g. Elets, 18 oktyabrya 2019 g.) [Education of children of preschool and primary school age: the dialogue of childhood Sciences: a collection of scientific articles based on the results of the all-Russian scientific conference with international participation dedicated to the 100th anniversary of Yeletsy State University n.a. I.A. Bunin and the 40th anniversary of the Department of preschool and special education (Elets, 2019, October 18)]. Elets: FGBOU VO "Eletskiy gosudarstvennyi universitet im. I.A. Bunina" Publ., 2019, pp. 35–40.*
8. Mitina O.V., Sorokina V.V. Osvaivaem komp'yuternye sredy: "Logo Miry" na sluzhbe u prakticheskogo psikhologa. Opyt sozdaniya Logo-proektov v uchebnoi praktike MGPPU [We master computer environments: "Logo Worlds" in the service of a practical psychologist. Experience in creating Logo projects in the educational practice of Moscow State University of Psychology & Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2011. Vol. 3, no. 2. Available at: https://psyjournals.ru/psy-edu_ru/2011/n2/41671.shtml (Accessed 15.02.2020). (In Russ., Abstr. in Engl.).
9. Obukhova L.F., Tkachenko S.B. Vozmozhnosti ispol'zovaniya komp'yuternykh igr dlya razvitiya pertseptivnykh deistvii [Possibilities of using computer games to develop perceptual actions]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2008. Vol. 13, no. 3, pp. 49–61. (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Venger L.A. (eds.), Razvitie poznavatel'nykh sposobnostei v protsesse doshkol'nogo vospitaniya [Development of cognitive abilities in the process of preschool education]. Moscow: Pedagogika, 1986. 224 p.
11. Lavrent'eva T.V. (eds.), Psikholog v detskom doshkol'nom uchrezhdenii: metodicheskie rekomendatsii k prakticheskoi deyatel'nosti [Psychology in pre-school. Guidelines for practical activities]. Moscow: Novaya shkola, 1996. 144 p.
12. Smirnova E.O. Sovremennaya detskaya subkul'tura [Modern children's subculture]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2015. Vol. 23, no. 4, pp. 25–35. doi: 10.17759/cpp.2015230403 (In Russ., Abstr. in Engl.).
13. Soldatova G.U., Ol'kina O.I. Igry po pravilam [Games by rules]. *Deti v informatsionnom obshchestve [Children in the Information Society]*, 2017, no. 27, pp. 27–36. Available at: [http://detionline.com/assets/files/journal/27/igri_po%20pravilam%20\(1\).pdf](http://detionline.com/assets/files/journal/27/igri_po%20pravilam%20(1).pdf) (Accessed 15.02.2020).
14. Soldatova G.U. Oni drugie [They are different]. *Deti v informatsionnom obshchestve [Children in the Information Society]*, 2013, no. 14, pp. 50–61. Available at: http://detionline.com/assets/files/journal/14/22_33.pdf (Accessed 15.02.2020).
15. Yaglovskaya E.K. Orientatsiya na moral'nuyu normu v deistviyakh i vyskazyvaniyakh detei 5–7 let [Orientation to the moral norm in the actions and statements of children 5–7 years old]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya [Moscow University Psychology Bulletin]*, 1988, no. 14, pp. 69.
16. Greenfield P. M. Mind and Media: The Effects of Television, Video Games, and Computers. Cambridge Mass.: Harvard University Press, 2004. 232 p.
17. Chaudron S. et al. Rules of engagement: family rules on young children's access to and use of technologies. *Digital Childhoods. Technologies and Children's Everyday Lives*. Schpringer, 2018, pp. 131–145.
18. Yuji H. Computer games and information-processing skills. *Perceptual and Motor Skills*, 1996. Vol. 2, pp. 643–647.

Информация об авторах

Клопотова Екатерина Евгеньевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета «Психология образования», 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

Романова Юлия Александровна,

*руководитель центра сопровождения замещающих семей, Центр психолого-педагогической и социальной помощи «Радуга» (МБОУ ЦПМСП «Радуга» городского округа Балашиха), г. Балашиха, Российская Федерация.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0261-7269>, e-mail: flegt2007@yandex.ru*

Information about the authors

Ekaterina E. Klopotova,

*PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: klopotova@yandex.ru*

Yulia A. Romanova,

*Head of Foster Care Center, Center of Psychological, Pedagogical and Social Assistance “Rainbow”, Balashikha, Russia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0261-7269>, e-mail: flegt2007@yandex.ru*

Получена 30.04.2020

Received 30.04.2020

Принята в печать 30.05.2020

Accepted 30.05.2020

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

Возможности использования настольных игр для развития коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра

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

Крупнова И.Ю.,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3415-7730>, e-mail: amandainga@gmail.com

В статье представлено экспериментальное исследование, направленное на выявление возможностей использования настольных игр для развития коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра (РАС). В исследовании приняли участие 6 детей с диагнозом РАС от 4 лет 8 месяцев до 8 лет. Эксперимент длился два с половиной месяца, с каждым ребенком было проведено порядка 20 занятий (по 2 часа), в течение которых по 2 раза проводилась каждая из выбранных игр. Использовались две настольные игры, соответствующие уровню развития детей, — «Ходилка» и «Мемори». Коммуникативные навыки оценивались в двух направлениях: способность ориентироваться на действия партнера во время игры и способы обращения к партнеру по игре. Представлен анализ изменения коммуникативных навыков каждого ребенка. В целом, полученные в рамках экспериментального исследования результаты позволили говорить о том, что настольные игры могут выступать в качестве эффективного средства развития коммуникативных навыков у детей с РАС. Посредством настольных игр у детей удалось сформировать навыки обращения внимания на партнера во время игры, отслеживания его действий и ожидания своего хода, обращения к партнеру и ответа на вопрос. Результаты, полученные на представленной выборке испытуемых, показали, что более выраженную динамику в развитии коммуникативных навыков продемонстрировали дети с изначально более высокими показателями развития, независимо от возраста.

Ключевые слова: расстройство аутистического спектра, РАС, коррекционно-развивающая работа, коммуникативные навыки, настольные игры.

Для цитаты: Клопотова Е.Е., Крупнова И.Ю. Возможности использования настольных игр для развития коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 1. С. 41–50. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170105>

Possibilities of Using Board Games to Develop Communication Skills in Children with Autism Spectrum Disorder

Ekaterina E. Klopotova,

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

Inga Y. Krupnova,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3415-7730>,
e-mail: amandainga@gmail.com*

The article presents an experimental study aimed at identifying the possibilities of using Board games to develop communication skills in children with autism spectrum disorder (ASD). The study involved 6 children diagnosed with ASD from 4 years 8 months to 8 years. The experiment lasted two and a half months, with each child was conducted about 20 classes (of 2 hours), during which each of the selected games was held 2 times. Two board games were used, corresponding to the level of development of children — “Walker” and “Memory”. Communication skills were evaluated in two directions — the ability to focus on the partner’s actions during the game and ways to address the partner in the game. The analysis of changes in communication skills of each child is presented. In General, the results obtained in the experimental study suggest that board games can act as an effective means of developing communication skills in children with ASD. Through board games, children were able to develop the skills of paying attention to the partner during the game, tracking their actions and waiting for their turn, addressing the partner and answering a question. The results obtained from the presented sample of subjects showed that better dynamics in the development of communication skills were demonstrated by children with initially higher development indicators, regardless of age.

Keywords: *autism spectrum disorder, ASD, correctional and developmental work, communication skills, board games.*

For citation: Klopotova E.E., Krupnova I.Yu. Possibilities of Using Board Games to Develop Communication Skills in Children with Autism Spectrum Disorder. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 41–50. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170105>

Введение

Распространенность расстройств аутистического спектра (РАС) в мире на сегодняшний день оценивается в 1–2% населения [4], при этом каждый год увеличивается количество детей с данными нарушениями. В связи с этим возрастает потребность поиска и разработки эффективных методов коррекционно-развивающей работы с детьми с РАС, позволяющих повысить их адаптацию в обществе. По мнению ряда авторов, качественные нарушения коммуникативного взаимодействия составляют основную проблему у детей с РАС [1; 4; 10; 13; 14]. Это подтверждается и тем, что одним из двух ключевых диагностических критериев РАС, согласно DSM-5¹ и МКБ-10², является наличие дефицитов социальной и коммуникативной

¹ DSM-5 (англ. Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders, fifth edition — Диагностическое и статистическое руководство по психическим расстройствам 5-го издания).

² Международная статистическая классификация болезней и проблем, связанных со здоровьем (англ. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems).

сфер. Обычно слабо развитые коммуникативные навыки и социальная дезадаптация таких детей проявляются в отставании или отсутствии разговорной речи, неумении вести диалог, затруднении понимания социального контекста, избегании социального взаимодействия, в том числе и из-за неумения в него включаться [1; 5; 10; 12; 13; 14].

В настоящее время существует большое число подходов к развитию коммуникативных навыков у детей с аутизмом [2; 3; 7; 8; 9; 10; 11; 13]. Все они базируются на индивидуализации подхода, что объясняется трудностью в категоризации детей с РАС, различной тяжестью расстройства, « мозаичным » развитием таких детей. Наиболее распространенными подходами для развития коммуникативных навыков у детей с РАС являются методики, основанные на поведенческих принципах.

Самые известные из них и чаще всего применяемые в России на данный момент следующие [4; 6; 13]:

- Прикладной анализ поведения — АВА (Applied Behavior Analysis),
- Коммуникационная система обмена изображениями — PECS (Picture Exchange Communication System),
- Вербально-поведенческий подход (Verbal Behaviour Analysis),
- Денверская модель раннего развития (Early Start Denver Model),
- DIR / Floortime,
- Ранняя птичка (Early Bird),
- ТЕАССН-подход (Treatment and Education for Autistic and related Communication handicapped Children).

Все эти подходы к работе с детьми с РАС в той или иной степени демонстрируют свою успешность. Но их применение требует содержания для взаимодействия с ребенком. Работа будет строиться более эффективно, если содержание взаимодействия будет само по себе обладать некоторыми ресурсами развития для детей с нарушениями коммуникативной сферы.

На основании анализа теоретической и методической литературы мы предположили, что настольные игры могут выступать в качестве эффективного средства развития коммуникативных навыков у детей с РАС.

Специфика настольных игр:

- наличие четких правил,
- строгая последовательность действий,
- цикличность,
- наглядная представленность содержания.

Все это позволяет использовать настольные игры в работе с детьми с РАС, учитывая при этом особенности детей.

Для проверки выдвинутого предположения было проведено экспериментальное исследование.

Методика организации экспериментального исследования

Для проведения экспериментального исследования были выбраны две настольные игры: классическая игра «Ходилка» и игра «Мемори». Игра «Ходилка» была построена на основе стихотворения А. Барто и предназначена для детей от 3 лет, количество играющих — от 2 до 4 человек. Игровое поле включало 35 клеток, в том числе клетки пропуска хода, возможности перехода вперед или назад. Игра «Мемори» состояла из 36 карточек с парными изображениями. Для варьирования игрового материала использовались разные тематические наборы (животные Африки, подводный мир, фрукты, овощи).

Данные игры были выбраны по двум причинам. Во-первых, возраст овладения ими в норме (3–4 года) соответствовал реальному уровню развития наших испытуемых. Во-вторых, имея в основе разный механизм игры, они предполагают использование одних и тех же коммуникативных навыков.

Занятия с детьми, в рамках которых использовались эти игры, проводились с применением жетонной техники поощрения, «генерализованного условного подкрепления, которое можно обменять на различные отсроченные подкрепления» [6]. В нашем случае ребенок получал приз, который он сам заранее выбирал, после того как собирал определенное количество жетонов (в нашем случае, учитывая индивидуальные особенности детей, одному ребенку необходимо было набрать 6 жетонов, остальным — 10).

На первых занятиях, когда сам принцип игры был детям незнаком, все игровые действия совершались с подсказками инструктора.

Двум детям в процессе проведения занятий потребовалась визуальная поддержка: фотографии детей и инструктора, цветовые изображения фишек (для игры в «Ходилку»), стрелка для обозначения очередности хода. После того как ребенок выбирал цвет фишки, под его фотографией располагалась карточка с цветом, соответствующим цвету выбранной фишки. Каждый раз перед ходом стрелка ставилась рядом с изображением того, кто ходит, и проговаривалось: «Сейчас хожу я / сейчас ходишь ты» или «Сейчас мой ход / сейчас твой ход».

Для всех детей использовались вербальные и жестовые подсказки. Постепенно их предоставление снижалось за счет временной задержки.

Учитывая, что у всех детей, принимавших участие в эксперименте, снижены навыки внимания и присутствуют трудности с ориентацией на действия партнера, цель, к которой мы стремились в первую очередь, состояла в том, чтобы необходимость соблюдения правил игры вынуждала детей ориентироваться на действия партнера и удерживать их в поле внимания. Сопутствующей задачей было научить детей понимать момент «выигрыша». Перед игрой ребенку показывали на клетку «финиш» и проговаривали, что кто первый придет на эту клетку, получит приз, в случае с «Мемори» приз получит тот, кто найдет большее число парных карточек.

В эксперименте приняли участие 6 детей с диагнозом РАС в возрасте от 4 лет 8 месяцев до 8 лет. Со всеми детьми в течение двух с половиной месяцев было проведено порядка 20 занятий (по 2 часа), в течение которых по 2 раза проводилась каждая из описанных игр. Экспериментатор, проводивший с детьми занятия, был знаком с каждым из них не менее 6 месяцев. С детьми уже был установлен контакт, найдены мотивационные стимулы, которые выступают подкреплением желательных реакций.

Для оценки коммуникативных навыков в процессе настольных игр была разработана карта наблюдения на основе существующего на сегодняшний день инструментария для оценки коммуникативного развития детей с РАС (The Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program (VB-mapp), Assessment of Basic language and Learning Skills Revisited (ABLLS-R), опросник Quill & Bracken & Fair & Fiore, Протокол педагогического обследования детей с РАС (А.В. Хаустов, Е.Л. Красносельская, И.М. Хаустова) [1; 3; 4; 6]. Были выделены две группы навыков, позволяющих охарактеризовать коммуникативное развитие ребенка: ориентация на действия партнера и обращение к партнеру во время игры. На основании этих параметров мы отслеживали изменения в поведении детей.

В качестве наиболее значимых были выделены следующие характеристики.

1. Ориентация на действия партнера во время игры:

- соблюдение правил (очередность, умение остановиться после того, как сделал ход);
- отслеживание действий партнера (внимание на игровые действия партнера), совместное внимание на происходящем в игре (как сделал ход партнер, сколько выпало, обошел ли он тебя при ходе, получилось ли у него найти пару карточке);
- ответ на вопросы «Чей ход?» и «Кто ходит?».

2. Обращения к партнеру во время игры:

- вербальное обозначение хода («я походил» / «я все»);
- невербальное обозначение хода (жест, взгляд);
- обращения к собеседнику во время игры, касающиеся процесса (например, предложение «ходи» — после того как закончил свой ход).

Характеристика экспериментальной выборки

В связи с тем, что дети с РАС представляют собой очень полиморфную группу, и их характеристики могут сильно отличаться между собой независимо от возраста, мы считаем целесообразным дать характеристику интересующих нас параметров развития каждого ребенка, участвовавшего в экспериментальном исследовании. Характеристика дополнена имеющимся у ребенка на момент исследования баллом VB-mapp, который позволяет судить об уровне речевого развития. Для сравнения можно ориентироваться на то, что уровень нормативного развития для ребенка 4 лет в тесте VB-mapp — 170 баллов.

София, 4 года 8 месяцев

Общий балл по результатам теста VB-марр: 158.

Словарный запас не менее 1000 слов, включая прилагательные, наречия, глаголы. Наблюдаются нарушения лексико-грамматической стороны речи, может пропускать члены предложений. В речи присутствуют штампы, цитаты из мультфильмов, интонация бедная. Может выразить просьбу конструкцией более чем из 4 слов, включая обращение. Отзывается на имя в 70% случаев. Отвечает на приветствие знакомых людей в 60%, необходима подсказка. С трудом поддерживает визуальный контакт. Помощь не иницирует. Навыки запроса информации развиты слабо, не задает вопросов «кто?» и «что?». Наблюдаются трудности с ответами на вопросы «почему» и «зачем?». Не комментирует действия других людей. С подсказками может описать прошедшие и будущие события. Присутствуют трудности с описанием собственных эмоций, поддержанием диалога. Нарушена коммуникативная функция речи. Присутствуют стереотипные сюжетные игры.

Серафим, 5 лет 8 месяцев

Общий балл по результатам теста VB-марр: 103,5.

Словарный запас не более 500 слов. Может выразить просьбу конструкцией из 3 слов, включая обращение. Откликается на имя в 40% случаев. Отказ чаще всего выражается в форме нежелательного поведения (крики, агрессия), с подсказкой и перенаправлением может сказать «Не хочу». Может попросить о помощи. При фронтальном контакте отвечает на приветствие и прощание. Вследствие дизартрии произношение нарушено. Не умеет привлекать внимание другого человека. Не задает вопросов. Преобладают шаблонные игры. Присутствует большое количество стереотипий, в том числе вокальных, мешающих обучению.

Паша Ш., 7 лет 5 месяцев

Общий балл по результатам теста VB-марр: 161.

Словарный запас не менее 1000 слов, включая разнообразные прилагательные, наречия, глаголы. Может выразить просьбу конструкцией из 5–6 слов, включая обращение. Способен попросить о помощи. Откликается на имя в 80% случаев. Может выразить отказ. Отвечает на приветствие и прощание. Может описать действия других 2–3 словами. Способен привлечь внимание другого человека жестом или вербально. Не задает вопросов с целью получить информацию и поддержать диалог, может ответить на вопросы «кто?», «что?», «где?», «когда?», «почему?», «зачем?». Может сообщить о боли, эмоциях и состояниях. Визуальный контакт поддерживает хорошо. Речь отличается шаблонностью, бедной интонацией, без градации громкости. Присутствуют стереотипии и эхолалии. Наблюдаются трудности с артикуляцией, но речь в целом понятна. Играет в различные конструкторы, паровозы, игра отличается шаблонностью. С удовольствием включается в игру, сам не иницирует.

Паша В., 7 лет 7 месяцев

Общий балл по результатам теста VB-марр: 123,5.

Словарный запас не превышает 500 слов, включает основные прилагательные и глаголы. Может выразить просьбу конструкцией из 3 слов, включая обращение. Набор просьб ограничен предпочитаемыми 8–10 предметами и действиями. Часто вместо вербальной просьбы возникает нежелательное поведение в виде плача и повторения названия предмета. Откликается на имя в 60% случаев. Может выразить отказ в виде «Не хочу». Отвечает на приветствия других. Может ответить на основные вопросы о себе и родственниках. Не дифференцирует местоимения 1-го и 2-го лица, прошедшее и будущее время. Присутствуют трудности в задавании вопросов. Способен ответить на вопросы «кто?» и «что делает?». Диалог не поддерживает. Речь отрывиста, механична, наблюдаются трудности с артикуляцией, интонирование бедное, может по инструкции произносить слова громко и тихо. Игра в виде шаблонного манипулирования предметами.

Саша, 8 лет

Общий балл по результатам теста VB-марр: 146,5

Словарный запас составляет не более 750 слов, включая глаголы, существительные и прилагательные. Может попросить что-то конструкцией из 3 слов, включая обращение. Откликается на имя в 40% случаев. Откликается на приветствия и прощания других людей. Может ответить на личные вопросы. Не умеет комментировать неожиданные события, при описании картинок пропускает глагол, речь отрывиста. Не дифференцирует местоимения 1-го и 2-го лица, прошедшее и будущее время. Не выделяет причинно-следственные связи. Присутствуют эхолалии и вербальные стереотипии. Высокая частота проявления не-

желательного поведения в виде криков, плача, агрессии. Игра в виде шаблонного манипулирования предметами.

Алина, 8 лет 3 месяца

Общий балл по результатам теста VB-марр: 101

Словарный запас не более 300 слов, включая существительные, глаголы и прилагательные. Может попросить что-то конструкцией из 4 слов, включая обращение. Способна попросить о помощи. Откликается на имя в 50% случаев. Выражает отказ словами «нет» и «не хочу». Откликается на приветствия и прощания других людей. Отвечает на основные вопросы о себе и своих близких. Не дифференцирует прошедшие и будущие события. Не может привлечь внимание вербально, задавать вопросы. Отвечает на вопросы «кто?», «что?» и «что делает?». Не сообщает о боли и эмоциональных состояниях. Игра отсутствует.

Можно заметить, что, несмотря на различия, свойственные расстройству аутистического спектра, у всех детей наблюдается значительное отставание в развитии, при этом отмечается низкий уровень развития навыков социального взаимодействия и игровых навыков, что свойственно детям с РАС.

Анализ результатов экспериментального исследования

Во время первого и последнего коррекционно-развивающего занятия с использованием настольных игр была проведена оценка коммуникативных навыков детей с использованием выделенных двух групп параметров: ориентация на действия партнера и обращение к партнеру во время игры. Для количественной оценки использовалась трехбалльная система: 0 — навык не сформирован, то есть ребенок никогда не демонстрирует такое поведение; 1 — навык сформирован частично, ребенок демонстрирует его при помощи взрослого или с близкими людьми в знакомой обстановке; 2 — навык сформирован полностью, ребенок стабильно демонстрирует такое поведение. Полученные результаты представлены в табл. 1.

Таблица 1.
Результаты оценки развития коммуникативных навыков детей до (I) и после (II) проведения коррекционно-развивающих занятий

	Оценка поведения	София 4 года 8 мес	Серафим 5 лет 8 мес.	Паша Ш. 7 лет 5 мес.	Паша В. 7 лет 7 мес.	Саша 8 лет	Алина 8 лет 3 мес.
1. Ориентация на действия партнера во время игры							
Соблюдение правил (очередность, умение остановиться после того, как сделал ход)	I	1	1	0	0	0	0
	II	2	2	1	1	1	1
Отслеживание действий партнера	I	1	0	0	0	0	0
	II	2	1	2	1	0	0
Ответ на вопросы «Чей ход?» и «Кто ходит?»	I	1	0	1	0	0	0
	II	2	0	2	1	1	1
2. Обращения к партнеру во время игры							
Вербальное обозначение хода	I	1	0	0	0	0	0
	II	2	0	1	1	1	0
Невербальное обозначение хода (жест, взгляд)	I	0	0	1	0	0	0
	II	1	0	1	0	0	0
Обращения к собеседнику во время игры, касающиеся процесса.	I	0	0	0	0	0	0
	II	1	0	1	0	0	0

Более общую картину оценки сформированности коммуникативных навыков поведения во время настольной игры можно увидеть в табл. 2. В ней представлена сумма баллов, набранная каждым ребенком. Максимально возможное количество — 12 баллов.

Таблица 2.
Обобщенные результаты оценки развития коммуникативных навыков детей
до и после проведения коррекционно-развивающих занятий

	до проведения занятий	после проведения занятий
София, 4 года 8 мес.	4	10
Серафим, 5 лет 8 мес.	1	3
Паша Ш., 7 лет 5 мес.	2	8
Паша В., 7 лет 7 мес.	0	4
Саша, 8 лет	0	3
Алина, 8 лет 3 мес.	0	2

Опишем изменения в поведении детей, выявленные в процессе проведения занятий с использованием настольных игр «Ходилка» и «Мемори».

София, 4 года 8 месяцев

Несмотря на то, что София самый младший ребенок в выборке, коммуникативные и игровые навыки у нее изначально были развиты лучше, чем у остальных детей. Именно в ее случае получилось добиться значительного результата. Она достаточно быстро поняла смысл игры, включилась, стала с интересом следить, как продвигается ее игра, и сравнивала результат с результатом партнера. Она научилась ждать своего хода, и в случае если соперник отвлекается (такие ситуации создавались иногда специально для ожидания от нее коммуникативной инициативы), она научилась говорить «Ходи», добавляя обращение, и с нетерпением ждала своей возможности походить. Такое поведение типично для нормативно развивающихся сверстников. Она сама просила поиграть в используемые на занятиях и другие игры. Оставшись одна, она продолжала играть сама с собой, то есть наличие или отсутствие партнера осталось для нее по-прежнему незначимым фактором игры. В процессе занятий было видно, что София стала получать удовольствие от завершенности процесса игры (открыты все карточки, все игроки дошли до финиша) и определенности в виде четкого начала и завершения игры, определенности игрового порядка. После завершения эксперимента продолжает играть в «Ходилку» и «Мемори» с мамой, обобщая полученные навыки.

Серафим, 5 лет 8 месяцев.

У Серафима произошел существенный прогресс в овладении игрой «Мемори». Он научился отслеживать и ждать свой ход, радовался, когда пары совпадали. С явным удовольствием после игры считал карточки, но смысла выигрыша и проигрыша не понимал. «Мемори» стала любимой игрой Серафима с родственниками. «Ходилка» давалась сложнее. Он не удерживал последовательность хода, мог брать не свою фишку, переставлять фишки на поле, отвлекался на изображения, когда нужно было делать ход.

Паша Ш., 7 лет 5 месяцев

Паша хорошо понимает обращенную речь, может говорить простыми предложениями. Ему не составило труда понять правила игры. Возникла сложность в обучении его соблюдать очередность хода. Так, при игре в «Мемори» ему хотелось быстрее открыть все карточки. Требование соблюдать очередность в половине случаев вызывало нежелательное поведение в виде плача и стереотипных движений типа постукивания по столу руками. В случае с «Ходилкой» ему было легче ждать хода, так как, по-видимому, не было такого интереса к игровому материалу, как с открыванием карточек. Паша научился отвечать на вопрос «Чей ход?», обращать внимание на игровые действия партнера. После завершения эксперимента Паша не играет с родителями в настольные игры.

Паша В., 7 лет 7 месяцев

Паша легко освоил «Мемори», научился останавливаться после того, как сделал ход. С Пашей помимо визуальной поддержки в виде стрелочек и фотографий мы использовали надписи рядом со стрелочками: «твой» и «мой». То есть, если стрелочка показывает на фотографию Паши, например, то ставится надпись «мой». Мы спрашивали Пашу: «Чей ход?» Паша отвечал: «Мой». Присутствовала указательная подсказка (показывали на надпись). Паша умел читать и, опираясь на подсказки на начальном этапе обучения, мог отвечать на вопросы. После того как мы убрали надписи и оставили стрелочки, процент правильных самостоятельных ответов на вопрос «Чей ход?» варьировался в пределах 30%. С «Ходилкой» результаты оказались менее удачными. Паша отвлекался на изображение поля, путал фишки. Недоступными для освоения остались навыки обозначения хода и обращения к партнеру во время игры. После завершения эксперимента Паша не играет с родителями в настольные игры.

Саша, 8 лет

У Саши за время занятий появились самостоятельные реакции при ожидании своего хода, особенно в «Ходилке». Примерно в 30% случаев он без подсказки взрослого ждал, когда партнер закончит свой ход, и только потом ходил сам. С помощью взрослого Саша стал отвечать на вопрос «Кто ходит?», стал в 50% случаев самостоятельно вербально обозначать свой ход. Подсказкой ему служил вопрос «Что ты сейчас сделал?». Саша должен был ответить: «Я походил / я бросил кубик / я перевернул карточку». После завершения эксперимента Саша продолжает играть в настольные игры с мамой.

Алина, 8 лет 3 месяца

Алина продемонстрировала самую незначительную динамику формирования коммуникативных навыков в рамках освоения настольных игр. В процессе занятий она научилась с помощью взрослого соблюдать очередность в игре и отвечать на вопрос «Чей ход?». С Алиной в настольные игры играли только на занятиях, поэтому обобщения навыка не происходило. После завершения эксперимента Алина не играет в настольные игры.

Выводы

Полученные в рамках экспериментального исследования результаты позволяют говорить о том, что настольные игры могут выступать в качестве эффективного средства развития коммуникативных навыков у детей с РАС.

Настольные игры положительно влияют на способность у этой группы детей ориентироваться на действия партнера и обращаться к партнеру. При этом надо заметить, что в рамках нашей выборки испытуемых большую положительную динамику дети продемонстрировали в рамках параметра «Ориентация на действия партнера», чем параметра «Обращение к партнеру во время игры».

Полученные результаты показали, что посредством настольных игр у детей с РАС можно сформировать навыки обращения внимания на партнера во время игры, отслеживания его действий и ожидания своего хода, обращения к партнеру и ответа на вопрос.

Результаты, полученные на нашей выборке испытуемых, показали, что более выраженную динамику в развитии коммуникативных навыков продемонстрировали дети с изначально более высокими показателями, независимо от возраста.

Литература

1. Баулина М.Е. Специфика коммуникативных навыков у дошкольников с расстройствами аутистического спектра // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. 2016. № 3 (69). С. 26–30.
2. Болотских Н.В., Никитишина Н.А., Чернобаева С.А. Особенности формирования коммуникативных навыков у неговорящих дошкольников с расстройствами аутистического спектра // *Образование и воспитание*. 2018. № 2 (17). С. 12–14.
3. Волкова Н.Н. Психолого-педагогические условия коррекционной работы с детьми дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра // *Вопросы педагогики*. 2019. № 10-1. С. 23–31.
4. Григоренко Е.Л. Расстройства аутистического спектра. Вводный курс: Учебное пособие для студентов. М.: Практика, 2018. 280 с.

5. Конева И.А., Быстрова И.А. Особенности коммуникативных навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-1. С. 161–163.
6. Купер Д. [и др.] Прикладной анализ поведения. М.: Практика, 2016. 868 с.
7. Леонова И.В. Развитие коммуникативных и речевых навыков дошкольников с расстройствами аутистического спектра // Современное педагогическое образование. 2020. № 2. С. 157–162.
8. Наумова М.В. АВА-терапия как эффективное средство развития коммуникативных навыков у детей с расстройством аутистического спектра // Теория и практика современной науки. 2019. № 1 (43). С. 395–397.
9. Пьянкова Я.П. Формирование коммуникативных навыков у дошкольников с расстройством аутистического спектра // Образование и наука в России и за рубежом. 2019. № 1 (49). С. 145–147.
10. Роджерс С. [и др.] Учебник по денверской модели раннего вмешательства для детей с аутизмом. Развиваем речь, умение учиться и мотивацию. М.: ИП Толкачев, 2019. 432 с.
11. Рослякова Н.И., Сафронова А.Д. Ресурс метода пошагового обучения в формировании коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра // Педагогическое образование и наука. 2017. № 3. С. 68–73.
12. Сунагатуллина И.И., Пустовойтова О.В., Яковлева Л.А. Проблема формирования коммуникативных навыков у детей с расстройствами аутистического спектра с использованием игровых приемов // Современное педагогическое образование. 2019. № 8. С. 119–123.
13. Таубман М., Лиф Р., Макэкен Дж. Есть контакт! Учебные программы. Социализация людей с аутизмом с помощью прикладного поведенческого анализа. М.: Толкачев, 2018. 446 с.
14. Хаустов А.В. Формирование навыков речевой коммуникации у детей с расстройствами аутистического спектра: Учебно-методическое пособие. М.: ЦПМССДиП, 2010. 87 с.
15. Хаустов А.В., Красносельская Е.Л., Хаустова И.М. Дети с расстройствами аутистического спектра. Протокол педагогического обследования // Практика управления ДООУ. 2014. № 1. С. 32–50.

References

1. Baulina M.E. Spetsifika kommunikativnykh navykov u doshkol'nikov s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Specificity of communication skills in preschool children with autism spectrum disorders]. *Korrektcionnaya pedagogika: teoriya i praktika* [Correctional Pedagogy: Theory and Practice], 2016, no. 3 (69), pp. 26–30.
2. Bolotskikh N.V., Nikitishina N.A., Chernobaeva S.A. Osobennosti formirovaniya kommunikativnykh navykov u negovoryashchikh doshkol'nikov s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Features of the formation of communication skills in non-speaking preschoolers with autism spectrum disorders]. *Obrazovanie i vospitanie* [Education and Upbringing], 2018, no. 2 (17), pp. 12–14.
3. Volkova N.N. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya korrektsionnoi raboty s det'mi doshkol'nogo vozrasta s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Psychological and pedagogical conditions of correctional work with preschool children with autism spectrum disorders]. *Voprosy pedagogiki* [Pedagogical Issues], 2019, no. 10-1, pp. 23–31.
4. Grigorenko E.L. Rasstroistva autisticheskogo spektra. Vvodnyi kurs: Uchebnoe posobie dlya studentov [Autism spectrum disorders. Introductory course. Study Guide for Students]. Moscow: Praktika, 2018. 280 p.
5. Koneva I.A., Bystrova I.A. Osobennosti kommunikativnykh navykov doshkol'nikov s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Features of communication skills of preschool children with autism spectrum disorders]. *Problemy sovremennoy pedagogicheskogo obrazovaniya* [Problems of Modern Teacher Education], 2019, no. 63-1, pp. 161–163.
6. Cooper J. et al. Prikladnoi analiz povedeniya [Applied Behavior Analysis]. Moscow: Praktika, 2016. 868 p. (In Russ.).
7. Leonova I.V. Razvitie kommunikativnykh i rechevykh navykov doshkol'nikov s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Development of communication and speech skills of preschool children with autism spectrum disorders]. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern Pedagogical Education], 2020, no. 2, pp. 157–162.
8. Naumova M.V. AVA-terapiya kak effektivnoe sredstvo razvitiya kommunikativnykh navykov u detei s rasstroistvom autisticheskogo spektra [ABA therapy as an effective means of developing communication skills in children with autism spectrum disorder]. *Teoriya i praktika sovremennoi nauki* [Theory and Practice of Modern Science], 2019, no. 1 (43), pp. 395–397.

9. P'yankova Ya.P. Formirovanie kommunikativnykh navykov u doshkol'nikov s rasstroistvom autisticheskogo spektra [Formation of communication skills in preschoolers with autism spectrum disorder]. *Obrazovanie i nauka v Rossii i za rubezhom* [Education and Science in Russia and Abroad], 2019, no.1 (49), pp. 145–147.
10. Rogers S. et al. Uchebnik po denverskoi modeli rannego vmeshatel'stva dlya detei s autizmom. Razvivaem rech', umenie učit'sya i motivatsiyu [A textbook on the Denver model of early intervention for children with autism. We develop speech, learning and motivation]. Moscow: IP Tolkachev, 2019. 432 p. (In Russ.).
11. Roslyakova N.I., Safronova A.D. Resurs metoda poshagovogo obucheniya v formirovanii kommunikativnykh navykov u detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [The resource of the method of step-by-step learning in the formation of communication skills in children with autism spectrum disorders]. *Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka* [Pedagogical Education and Science], 2017, no. 3, pp. 68–73.
12. Sunagatullina I.I., Pustovoitova O.V., Yakovleva L.A. Problema formirovaniya kommunikativnykh navykov u detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra s ispol'zovaniem igrovyykh priemov [The problem of the formation of communication skills in children with autism spectrum disorders using game techniques]. *Sovremennoye pedagogicheskoe obrazovanie* [Modern Pedagogical Education], 2019, no. 8, pp. 119–123.
13. Taubman M., Leaf R., McEachin J. Est' kontakt! Uchebnye programmy. Sotsializatsiya lyudei s autizmom s pomoshch'yu prikladnogo povedencheskogo analiza [Crafting Connections: Contemporary applied behavior analysis for enriching the social lives of persons with autism spectrum disorder]. Moscow: Tolkachev, 2018. 446 p. (In Russ.).
14. Khaustov A.V. Formirovanie navykov rechevoi kommunikatsii u detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra: Uchebno-metodicheskoe posobie [The formation of verbal communication skills in children with autism spectrum disorders. Training manual]. Moscow: TsPMSSDiP, 2010. 87 p.
15. Khaustov A.V., Krasnosel'skaya E.L., Khaustova I.M. Deti s rasstroistvami autisticheskogo spektra. Protokol pedagogicheskogo obsledovaniya [Children with autism spectrum disorders. Pedagogical examination protocol]. *Praktika upravleniya DOU* [Kindergarten Management Practice], 2014, no. 1. pp. 32–50.

Информация об авторах

Клопотова Екатерина Евгеньевна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета «Психология образования», 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

Крупнова Инга Юрьевна,

магистрант 2 курса факультета «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3415-7730>, e-mail: amandainga@gmail.com

Information about the authors

Ekaterina E. Klopotova,

PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1975-318X>, e-mail: klopotova@yandex.ru

Inga Y. Krupnova,

Second Year Master's Student, Faculty of Psychology of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3415-7730>, e-mail: amandainga@gmail.com

Получена 30.04.2020

Received 30.04.2020

Принята в печать 30.05.2020

Accepted 30.05.2020

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

Создание психологически безопасной среды взаимодействия педагога с родителями воспитанников как одно из условий формирования единого образовательного пространства развития дошкольника

Казарова Е.Г.,

*Детский сад комбинированного вида № 44 «Дружок» (МДОУ Детский сад комбинированного вида № 44 «Дружок»),
г. Дмитров, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4157-9779>, e-mail: kazarova-11@yandex.ru*

В статье анализируется степень понимания обществом роли родителей и педагогов в образовании и воспитании дошкольника, обосновывается актуальность проблемы, связанной с пониманием этой роли. Также рассматривается структура психологической безопасности — как составляющей части всего процесса взаимодействия педагога детского сада с родителями воспитанников. Взаимодействие участников образовательного процесса рассматривается как одно из условий формирования единого образовательного пространства развития дошкольника в семье и детском саду. В статье даются практические рекомендации по созданию психолого-педагогических условий для безопасного взаимодействия участников образовательного процесса в дошкольном образовательном учреждении. Рассматриваются конкретные возможности участия родителей в деятельности детского сада. Затрагивается вопрос саморегуляции эмоционального состояния педагогов, профилактики их эмоционального выгорания и конфликтности. Предложенные рекомендации могут быть использованы в профессиональной деятельности воспитателей и педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения.

Ключевые слова: *психологическая безопасность, единое образовательное пространство, психическое здоровье, психологическое насилие, потребность, взаимодействие.*

Для цитаты: *Казарова Е.Г. Создание психологически безопасной среды взаимодействия педагога с родителями воспитанников как одно из условий формирования единого образовательного пространства развития дошкольника [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 1. С. 51–58. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170106>*

Creating a Psychologically Safe Environment for Interaction between the Teacher and the Parents of Pupils as One of the Conditions for the Formation of a Single Educational Space for the Development of a Preschooler

Ekaterina G. Kazarova,

*Inclusive Kindergarten No. 44 “Druzhok”, Dmitrov, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4157-9779>,
e-mail: kazarova-11@yandex.ru*

The article analyzes the degree of public understanding of the role of parents and teachers in the education and upbringing of a preschooler, substantiates the relevance of the problem associated with understanding of this role. The article also considers the structure of psychological safety of interaction of a kindergarten teacher with parents of pupils. The interaction among the participants of the educational process is considered as one of the conditions for the formation of unified educational space for the development of pre-school children both in a family and in a kindergarten. The article provides practical recommendations upon the creation of psycho-pedagogical conditions for safe interaction among the participants of pre-school educational process. Specific possibilities of participation of parents in the activities of the kindergarten are considered. The question of self-regulation of the emotional state of teachers, prevention of their emotional burnout and conflict is raised. The proposed recommendations can be used in the professional activities of teachers and teacher-psychologist of a preschool educational institution.

Keywords: *psychological safety, unified educational space, mental health, psychological violence, need, interaction.*

For citation: Kazarova E.G. Creating a Psychologically Safe Environment for Interaction between the Teacher and the Parents of Pupils as One of the Conditions for the Formation of a Single Educational Space for the Development of a Preschooler. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 51–58. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170106>

Семья и детский сад — две важнейших среды развития дошкольника. Для того чтобы это развитие было всесторонним, гармоничным и соответствовало потребностям общества, необходимо направить усилия семьи и ДОУ в единое русло. А значит, помочь родителям сделать их воспитательные воздействия осознанными, целенаправленными и педагогически грамотными. Это позволит сформировать единое образовательное пространство развития и воспитания дошкольника в семье и детском саду.

Однако не всегда взаимодействие педагогов дошкольного учреждения и родителей воспитанников является конструктивным. В нем порой присутствуют недопонимание, разногласия, взаимные обиды и недовольство. В результате страдают не только взрослые — участники общения, но и дети. Рассмотрим, какими средствами можно организовать психологически безопасное взаимодействие родителей и педагогов в целях гармоничного развития дошкольника.

Готовность родителей воспитанников к сотрудничеству с детским садом

Приоритет семейного воспитания в нашей стране закреплен законом. В законе «Об образовании в РФ», ст. 44, п. 1, определяется, что «родители (законные представители) несовершеннолетних обучающихся име-

ют преимущественное право на обучение и воспитание детей перед всеми другими лицами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка» [21]. Образовательное учреждение лишь оказывает помощь родителям в этом. Для того чтобы принять эту помощь, необходимо взаимодействие, сотрудничество с педагогами ДОУ. Однако, как показывает практика и анализ литературных источников [7; 10; 12 и др.], далеко не все родители и педагоги готовы к взаимодействию.

В педагогической литературе описываются различные трудности в общении воспитателей ДОУ и родителей. Так, в ряде работ [1; 3] говорится о специфике педагогической позиции воспитателя по отношению к родителям, в которой сочетаются две роли: формальная и неформальная. Воспитатель выступает в качестве официального лица и одновременно в качестве дружелюбного, внимательного собеседника, партнера по общению и воспитанию ребенка. При этом педагоги зачастую относятся к родителям не как к субъектам взаимодействия, а как к объектам воспитания. В работах, посвященных взаимодействию педагогов ДОУ с родителями, подробно раскрываются этапы установления доверительно-деловых контактов между этими участниками образовательного процесса, даются практические рекомендации [2]. Однако не раскрывается наиболее глубокий аспект взаимодействия — его психологическая безопасность.

Возможность участия родителей в деятельности ДОУ, на мой взгляд, определяется двумя основными параметрами: уровнем их психолого-педагогической компетентности (как способности личности к решению образовательных и воспитательных задач благодаря имеющимся у нее знаниям, умениям и опыту) и уровнем активности.

В случае если психолого-педагогической компетентности и / или активности недостаточно, возникает задача профессиональной психолого-педагогической поддержки родителей, которая будет способствовать активизации их взаимодействия с ДОУ. В первую очередь, поддержка должна быть направлена на создание психологически комфортной и безопасной среды взаимодействия, ведь именно безопасность является первоисточником активности человека.

Психологическая поддержка безопасности взаимодействия участников образовательного процесса

Проблема психологической безопасности образовательной среды все больше привлекает внимание ученых. В ее изучение внесли вклад такие исследователи, как: И.А. Баева, В.В. Ковров, Т.С. Кабаченко, М.М. Мириманова, Н.Т. Оганесян, В.И. Слободчиков, Э.Э. Сыманюк и др. Однако в существующих работах в основном затрагивается вопрос психологической безопасности личности ребенка или специалиста в определенных условиях профессиональной деятельности [1] и в гораздо меньшей степени — вопросы психологической безопасности взаимодействия различных субъектов образовательного процесса.

Психологическая безопасность определяется как «состояние среды, создающее защищенность, или свободное от проявлений психологического насилия во взаимодействии, способствующее удовлетворению потребностей в личностно-доверительном общении, создающее референтную значимость / причастность к среде и обеспечивающее психическое здоровье включенных в нее участников» [4].

В чем же может выражаться психологическое насилие во взаимодействии педагогов и родителей? В неприятии, выраженном вербально и невербально, критике, грубых высказываниях и даже оскорблениях, обвинениях, угрозах, высмеивании, игнорировании. Необходимо признать, что психологическое насилие может проявляться обоюдно. И даже педагоги, обладая профессиональной психолого-педагогической подготовкой, порой проявляют элементы психологического насилия в общении.

Чувство безопасности обеспечивается также предсказуемостью ситуации, обстановки и удовлетворением потребностей участников общения. Среди них могут быть потребности во внимании, принадлежности, признании, уважении, познании, созидании, развитии. Педагогу необходимо уметь распознать их в высказываниях родителей и раскрыть возможности удовлетворения во взаимодействии с детским садом.

Для создания психологически комфортной и безопасной среды, прежде всего, возможно проводить консультации для педагогов по вопросам взаимодействия с родителями. Более всего родитель общается с воспитателем группы, которую посещает его ребенок, и от того, как строится общение с ним, зависит отношение родителя к детскому саду в целом. Педагог должен выступать образцом педагогически грамотного и тактичного общения. Возможности организации и содержания такого общения следует обсуждать на индивидуальных или групповых консультациях. При этом на консультации психологу важно еще раз напомнить педагогу о конфиденциальности всей обсуждаемой информации.

Основы психологии общения для педагогов раскрываются в мини-лекциях, а необходимые навыки отрабатываются в психологических играх, упражнениях и деловых ситуациях. Например, в предложенных ниже возможных недружелюбных высказываниях родителей, относящихся к той или иной ситуации взаимодействия, я предлагала педагогам «разглядеть» позитивную потребность родителя и в своем тактичном ответе подчеркнуть ее значимость для развития ребенка, тем самым обеспечив психологическую безопасность ситуации общения.

Ситуация 1. Родитель воспитателю: «Почему рисунки других детей висят на стенде, а рисунка моего Сережи нет? Он что, опять не рисовал? Неужели нельзя найти к нему индивидуальный подход?» (потребность обеспечить разностороннее развитие ребенка).

Ситуация 2. Родитель воспитателю: «Ваня вчера пришел из детского сада с насморком. Вы, наверное, ему на прогулку шарф не повязали?» (потребность в сохранении здоровья ребенка).

Ситуация 3. Родитель воспитателю: «Мы уже столько поделок сделали, я на них столько денег потратила, а почему же ни одной грамоты нет?» (потребность в признании).

Для профилактики конфликтов с родителями я предлагаю воспитателям следующие рекомендации [15].

1. Обращайтесь к родителю на «Вы», по имени и отчеству. Сделайте и разместите на удобном и доступном месте в группе список имен и отчеств родителей. Это поможет удовлетворить потребность в уважении и внимании к родителю как личности. Недаром еще Д. Карнеги писал о том, что для человека нет звука значительнее и приятнее, чем звук собственного имени.

2. Благодарите родителей за обращение к вам, пусть даже выраженное в форме претензии («Хорошо, что Вы подняли этот вопрос. Меня тоже очень беспокоит эта ситуация»). Это подчеркнет значимость мнения родителя и будет способствовать удовлетворению его потребности в признании.

3. Разглядите в претензии родителя положительный момент, то есть истинную потребность в безопасности ребенка, заботу о его здоровье, полноценном развитии и др. Похвалите родителя за это («Я вижу / меня очень радует, что Вы заботитесь о том, чтобы ваш ребенок вырос общительным. Это абсолютно правильно»).

4. Сделайте родителя вашим союзником, подчеркнув его значимость («Никто не знает Вашего ребенка лучше, чем Вы. Помогите мне..., подскажите, как лучше. Как Вы дома справляетесь с такими проявлениями?»).

5. Подчеркивайте общие взгляды («Мы с вами обе хотим, чтобы ребенку в садике было хорошо»). Это будет способствовать удовлетворению потребности в принадлежности к одной группе, а именно: группе взрослых людей-единомышленников, которых объединяют общие педагогические ценности и которые одинаково заинтересованы в развитии детей.

6. Обговорите план дальнейших совместных действий («Давайте попробуем так: дома Вы..., здесь я... Еще мы (а не «Вам нужно») можем обратиться к психологу»). Дайте возможность родителю внести свои предложения, это поможет удовлетворить его потребность в созидании.

7. Выразите уверенность («Я уверена, что вместе мы решим эту проблему»), но развеите иллюзии («хотя это достигается небыстро»).

8. Если родитель настроен явно агрессивно, не «опускайтесь» до его уровня общения («Я не готова продолжать разговор в таком тоне. Я теряю спокойствие, а оно нужно для решения ситуации. Давайте встретимся завтра и все обсудим»).

Для того чтобы отказаться от психологического насилия, педагог должен владеть навыками общения и саморегуляции эмоционального состояния. Для этого необходимо отслеживать свою позу, мимику, жесты. Они должны быть открытые, не доминирующие. Формированию навыков отслеживания самих чувств поможет методика В.Ю. Чал-Борю, которая предлагает проведение рефлексии ощущений в теле (например, покалывание, сбой дыхания, напряжение мышц и т.п.), мыслей для опознания возникшего чувства, а затем отслеживание собственных действий и динамики ощущений и чувств. Автор рекомендует использовать методику регулярно для формирования навыка распознавания и саморегуляции чувств, сначала письменно, а затем мысленно.

Приемы саморегуляции, доступные для самостоятельного освоения педагогами, могут быть связаны также с применением элементов восточных практик (джин шин джитсу, мудр), массажем биологически активных точек, дыхательной гимнастикой, релаксацией, аутотренингом. Эти же техники являются средства-

ми психологической и психофизической профилактики эмоционального выгорания, которое часто является причиной повышенной конфликтности педагога в общении.

Взаимодействие с родителями как активными участниками образовательного процесса в детском саду

Поскольку психологическая безопасность взаимодействия создается обеими сторонами общения, психологу важно осуществлять и психологическое просвещение родителей. Я регулярно провожу семинары-практикумы, на которых родители знакомятся с эффективными техниками общения. Основной из них, на мой взгляд, является техника «Я-сообщение» («Я-высказывание»). Ее освоение и применение в общении позволяет избежать напряженности и проявлений психологического насилия.

Еще одним аспектом психологической безопасности, как было сказано выше, является обеспечение психического здоровья участников взаимодействия. Психическое здоровье, согласно определению Всемирной организации здравоохранения, — это состояние благополучия, при котором человек может реализовать свой собственный потенциал, справляться с обычными жизненными стрессами, продуктивно и плодотворно работать, а также вносить вклад в жизнь своего сообщества.

Для предоставления возможности родителям внести вклад в жизнь детского сада и почувствовать себя полноправными партнерами воспитателей и педагогов они привлекаются к:

- выражению своего мнения и предложений по совершенствованию образовательно-воспитательного процесса в ДООУ в ходе анкетирования;
- проведению занятий, мастер-классов с воспитанниками детского сада;
- совместному с детьми участию в творческих конкурсах и музыкальных фестивалях, обогащению предметно-развивающей среды учреждения.

Еще одна возможность — это участие в работе Родительского клуба, в том числе поддержка информационного пространства общения родителей посредством пополнения электронного родительского журнала, открытого на официальном сайте нашего ДООУ. Он включает рубрики о здоровом питании детей, полезных играх и игрушках, в том числе изготовленных своими руками, об опыте семейного воспитания, содержит рекомендации психолога. Родители имеют возможность не только изучать представленную в электронном журнале информацию, но и сами могут размещать полезные материалы и делиться своим опытом.

Таким образом, взаимодействие педагогов и родителей воспитанников ДООУ в целях создания единого образовательного пространства будет эффективным при обязательном условии психологической безопасности этого взаимодействия. А значит, взаимодействие должно быть лишено психологического насилия, должно удовлетворять основные потребности его участников и сохранять их психическое здоровье. Все основные направления психолого-педагогической работы (диагностическое, просветительское, коррекционно-развивающее, консультационное) в комплексе позволяют сформировать психологически безопасную среду взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Литература

1. Агавелян М.Г. Объединение усилий дошкольного образовательного учреждения и семьи в деле воспитания подрастающего поколения // Проблемы и перспективы эффективного обновления образовательных систем: Межрегиональный сборник научных трудов. Новосибирск, 2003. С. 7–112.
2. Агавелян М.Г., Данилова Е.Ю., Чечулина О.Г. Взаимодействие педагогов ДООУ с родителями. М.: Сфера, 2009. 128 с.
3. Арнаутова Е.П. Практика взаимодействия семьи и современного детского сада: Методическое пособие для воспитателей дошкольных образовательных учреждений. М.: Владос, 2008. 213 с.
4. Баева И.А. Психологическая безопасность в образовании: Монография. СПб: Союз, 2002. 271 с.
5. Безопасность образовательной среды: психологическая оценка и сопровождение: Сборник научных статей / Под ред. И.А. Баевой, О.В. Вихристюк, Л.А. Гаязовой. М.: МГППУ, 2013. 304 с.
6. Гладкова Ю. Семья как субъект образовательных отношений: на пути к доверительному общению // Дошкольное воспитание. 2019. № 2. С. 69–78.
7. Глебова С.В. Детский сад — семья: аспекты взаимодействия. М.: Учитель, 2008. 111 с.
8. Данилина Т.А. Современные проблемы взаимодействия дошкольного учреждения с семьей // Дошкольное воспитание. 2000. № 1. С. 41–48.

9. Данилина Т.А., Степина Н.М. Социальное партнерство педагогов, детей и родителей: Пособие для практических работников ДОУ. М.: Айрис-пресс, 2004. 112 с.
10. Доронова Т.Н. Вместе с семьей: пособие по взаимодействию ДОУ и родителей. М.: Просвещение, 2011. 190 с.
11. Дошкольное учреждение и семья — единое пространство детского развития: Методическое руководство для работников ДОУ / Доронова Т.Н. [и др.]. М.: Линка-Пресс, 2001. 223 с.
12. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями. М.: Сфера, 2005. 80 с.
13. Ильин Е.П. Насилие как психологический феномен // *Universum*: Вестник Герценовского университета. 2013. № 1. С. 167–174.
14. Кабаченко Т.С. Методы психологического воздействия: Учебное пособие. М.: Педагогическое общество России, 2000. 544 с.
15. Казарова Е.Г. Консультация для воспитателей ДОУ «Бесконфликтное общение педагога с родителями. Рекомендации психолога» [Электронный ресурс] // *Maam.ru*. URL: <https://www.maam.ru/detskijasad/konsultacija-dlja-vospitatelei-dou-beskonfliktnoe-obschenie-pedagoga-s-roditeljami-rekomendaci-psiologa.html> (дата обращения: 12.12.2019).
16. Ковров В.В., Мириманова М.М., Оганесян Н.Т. Воспитательная система образовательного учреждения как ресурс обеспечения психологической безопасности: Учебно-методическое пособие. М.: Эконинформ, 2012. 181 с.
17. Офицерова Т.А., Губанихина Е.В. Обеспечение психологической безопасности образовательного процесса как условие сохранения и укрепления психологического здоровья школьников [Электронный ресурс] // *Молодой ученый*. 2017. № 48. С. 202–205. URL: <https://moluch.ru/archive/182/46783/> (дата обращения: 30.12.2019).
18. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры // *Новые ценности образования: культурные модели школы*. Вып. 7. Инноватор. М., 1997. С. 177–184.
19. Скачок В.Е. [и др.] Место безопасности в жизни человека и общества и ее вес в системе потребностей // *Молодой ученый*. 2018. № 17. С. 266–268.
20. Сыманюк Э.Э. Психологическая безопасность образовательной среды: Монография. Пермь: Изд-во УрГУ, 2005. 108 с.
21. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.05.2020) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // *КонсультантПлюс*. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=353367&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.928832532236866#031813187165276124> (дата обращения: 12.02.2020).
22. Хассен С. Освобождение от психологического насилия. СПб: Прайм-Еврознак, 2001. 400 с.

References

1. Agavelyan M.G. Ob"edinenie usilii doshkol'nogo obrazovatel'nogo uchrezhdeniya i sem'i v dele vospitaniya podrastayushchego pokoleniya [Combining efforts of a preschool educational institution and family in the upbringing of the younger generation]. *Problemy i perspektivy effektivnogo obnoveniya obrazovatel'nykh sistem: Mezhhregional'nyi sbornik nauchnykh trudov* [Problems and Prospects of Effective Updating of Educational Systems. Interregional Collection of Scientific Papers]. Novosibirsk, 2003, pp. 7–112.
2. Agavelyan M.G., Danilova E.Yu., Chechulina O.G. Vzaimodeistvie pedagogov DOU s roditel'yami [Interaction of teachers of preschool educational institution with parents]. Moscow: Sfera, 2009. 128 p.
3. Arnautova E.P. Praktika vzaimodeistviya sem'i i sovremennogo detskogo sada: Metodicheskoe posobie dlya vospitatelei doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdenii [The Practice of Interaction between the Family and the Modern Kindergarten. A Toolkit for Preschool Educational Teachers]. Moscow: Vlado, 2008. 213 p.
4. Baeva I.A. Psikhologicheskaya bezopasnost' v obrazovanii: Monografiya [Psychological Safety in Education. Monograph]. Saint-Petersburg: Soyuz, 2002. 271 p.
5. Baeva I.A., Vikhristyuk O.V., Gayazova L.A. (eds.), Bezopasnost' obrazovatel'noi sredy: psikhologicheskaya otsenka i soprovozhdenie: Sbornik nauchnykh statei [Safety of the educational environment: psychological assessment and support. Collection of scientific articles]. Moscow: MGPPU Publ., 2013. 304 p.
6. Gladkova Yu. Sem'ya kak sub"ekt obrazovatel'nykh otnoshenii: na puti k doveritel'nomu obshcheniyu [Family as a Subject of Educational Relations: Towards Confidential Communication]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool Education], 2019, no. 2, pp. 69–78.
7. Glebova S.V. Detskii sad — sem'ya: aspekty vzaimodeistviya [Kindergarten — Family: Aspects of Interaction]. Moscow: Uchitel', 2008. 111 p.

8. Danilina T.A. Sovremennye problemy vzaimodeistviya doshkol'nogo uchrezhdeniya s sem'ei [Modern problems of interaction of a preschool institution with a family]. *Doshkol'noe vospitanie [Preschool Education]*, 2000, no. 1, pp. 41–48.
9. Danilina T.A., Stepina N.M. Sotsial'noe partnerstvo pedagogov, detei i roditelei: Posobie dlya prakticheskikh rabotnikov DOU [Social Partnership of Educators, Children, and Parents. A Handbook for Practitioners of the preschool educational institution]. Moscow: Airis-press, 2004. 112 p.
10. Doronova T.N. Vmeste s sem'ei: posobie po vzaimodeistviyu DOU i roditelei [Together with family: a manual on the interaction of preschool educational institution and parents]. Moscow: Prosveshchenie, 2011. 190 p.
11. Doronova T.N. et al. (eds.), Doshkol'nye uchrezhdenie i sem'ya — edinoe prostranstvo detskogo razvitiya: Metodicheskoe rukovodstvo dlya rabotnikov DOU [Preschool and family — a single space for child development. Methodical handbook for employees of preschool educational institution]. Moscow: Linka-Press, 2001. 223 p.
12. Zvereva O.L., Krotova T.V. Obshchenie pedagoga s roditelyami [Teacher communication with parents]. Moscow: Sfera, 2005. 80 p.
13. Il'in E.P. Nasilie kak psikhologicheskii fenomen [Nasilie kak psikhologicheskii fenomen]. *Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta [UNIVERSUM: Bulletin of the Herzen University]*, 2013, no. 1, pp. 167–174.
14. Kabachenko T.S. Metody psikhologicheskogo vozdeistviya: Uchebnoe posobie [Methods of psychological impact. Tutorial]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii Publ., 2000. 544 p.
15. Kazarova E.G. Konsul'tatsiya dlya vospitatelei DOU "Beskonfliktnoe obshchenie pedagoga s roditelyami. Rekomendatsii psikhologa" [Consultation for educators of preschool educational institution "Conflict-free communication of the teacher with parents. Psychologist's recommendations"]. *Maam.ru [Maam.ru]*. Available at: <https://www.maam.ru/detskijasad/konsultacija-dlja-vospitatelei-dou-beskonfliktnoe-obschenie-pedagoga-s-roditeljami-rekomendaci-psihologa.html> (Accessed 12.12.2019).
16. Kovrov V.V., Mirimanova M.M., Oganessian N.T. Vospitatel'naya sistema obrazovatel'nogo uchrezhdeniya kak resurs obespecheniya psikhologicheskoi bezopasnosti: Uchebno-metodicheskoe posobie [The educational system of an educational institution as a resource for ensuring psychological safety. Educational-methodical manual]. Moscow: Ekon-inform, 2012. 181 p.
17. Ofitserova T.A., Gubanikhina E.V. Obespechenie psikhologicheskoi bezopasnosti obrazovatel'nogo protsessa kak uslovie sokhraneniya i ukrepleniya psikhologicheskogo zdorov'ya shkol'nikov [Ensuring the psychological safety of the educational process as a condition for maintaining and strengthening the psychological health of students]. *Molodoi uchenyi [Young Scientist]*, 2017, no. 48, pp. 202–205. Available at: <https://moluch.ru/archive/182/46783/> (Accessed 30.12.2019).
18. Slobodchikov V.I. Obrazovatel'naya sreda: realizatsiya tselei obrazovaniya v prostranstve kul'tury [Educational environment: the implementation of educational goals in the cultural space]. *Novye tsennosti obrazovaniya: kul'turnye modeli shkoly. Vyp. 7, Innovator [New values of education: cultural models of the school. Vol. 7. Innovator]*. Moscow, 1997, pp. 177–184.
19. Skachok V.E. et al. Mesto bezopasnosti v zhizni cheloveka i obshchestva i ee ves v sisteme potrebnosti [The place of security in the life of man and society and its weight in the system of needs]. *Molodoi uchenyi [Young Scientist]*, 2018, no. 17, pp. 266–268.
20. Symanyuk E.E. Psikhologicheskaya bezopasnost' obrazovatel'noi sredy: monografiya [Psychological safety of the educational environment. Monograph]. Perm': UrGU Publ., 2005. 108 p.
21. Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 No. 273-FZ (red. ot 25.05.2020) "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" [Federal Law of 2012, December 29, No. 273-FZ (as amended on 2020, May 25) "On Education in the Russian Federation"]. *Konsul'tantPlyus [KonsultantPlus]*. Available at: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=353367&fld=134&dst=100000001,0&rnd=0.928832532236866#031813187165276124> (Accessed 12.02.2020).
22. Khassen S. Osvobozhdenie ot psikhologicheskogo nasiliya [Relief from psychological abuse]. Saint-Petersburg: Praim-Evroznak, 2001. 400 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Казарова Екатерина Геннадьевна,

кандидат педагогических наук, педагог-психолог, Детский сад комбинированного вида № 44 «Дружок» (МДОУ Детский сад комбинированного вида № 44 «Дружок»), г. Дмитров, Российская Федерация.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4157-9779>, e-mail: kazarova-11@yandex.ru

Information about the authors

Ekaterina G. Kazarova,

PhD in Education, Teacher-Psychologist, Inclusive Kindergarten No. 44 “Druzhok”, Dmitrov, Russia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4157-9779>, e-mail: kazarova-11@yandex.ru

Получена 30.04.2020

Received 30.04.2020

Принята в печать 30.05.2020

Accepted 30.05.2020

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

Развитие системы психологического сопровождения в дошкольном образовании

Самкова И.А.,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7674-9048>, e-mail: isamkova@yandex.ru

Изменения в современном дошкольном образовании ставят вопрос о роли и месте педагога-психолога в дошкольной образовательной организации, о месте и значении психологической службы в целом в системе дошкольного образования. В статье представлен краткий обзор исторических предпосылок становления психологической службы в системе образования; дана общая ее характеристика и выделена специфика психологической службы в дошкольной образовательной организации. Раскрыто понятие психологического сопровождения в образовательном процессе, а также описаны существующие в настоящее время модели организации деятельности педагога-психолога в детском саду. Также в статье выделены основные проблемы дошкольной психологической службы образования и намечены возможные пути их решения.

Ключевые слова: *психологическая служба образования, психологическое сопровождение, дошкольное образование, модель организации деятельности педагога-психолога.*

Для цитаты: *Самкова И.А. Развитие системы психологического сопровождения в дошкольном образовании [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 1. С. 59–69. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170107>*

Development of a Psychological Support System in Preschool Education

Irina A. Samkova,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7674-9048>, e-mail: isamkova@yandex.ru

Changes in modern preschool education raise the question of the role and place of the teacher-psychologist in the preschool educational organization, of the place and significance of the psychological service as a whole in the system of preschool education. The article provides a brief overview of the historical background of the formation of the psychological education service; its general characteristic is given and the specifics of the psychological service in the preschool educational organization are highlighted. The concept

of psychological support in the educational process is disclosed, as well as the currently existing models for organizing the activities of a teacher-psychologist in kindergarten are described. The article also highlights the main problems of the preschool psychological education service and outlines possible solutions.

Keywords: *psychological education service, psychological support, preschool education, model of organization of activity of a teacher-psychologist.*

For citation: Samkova I.A. Development of a Psychological Support System in Preschool Education. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 59–69. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170107>

На сегодняшний день психологической службе в системе образования около 30 лет. За этот период произошла существенная модернизация образовательной системы в целом и дошкольного образования, в частности. Оно стало уровнем общего образования и, как следствие этого, впервые за всю историю своего существования получило свой образовательный стандарт. Положения этого стандарта базируются на методологии культурно-исторической психологии Л.С. Выготского, деятельностного и личностно-ориентированного подходов к образованию. Понимание и реализация положений ФГОС ДО требуют от педагогов более глубоких знаний в области психического развития ребенка [29]. Еще одной особенностью современной образовательной практики является увеличение количества детей с различными трудностями в развитии и обучении и включение в общеразвивающие группы детей с ограниченными возможностями здоровья.

Какова же роль психологической службы в современном образовании? Какой должна быть система психологического сопровождения дошкольного образования сегодня, чтобы справиться с вызовами современного образовательной практики завтра? Чтобы подготовиться к ответам на эти актуальные вопросы для начала рассмотрим этапы становления и развития психологической службы в России.

Предпосылки возникновения психологической службы в России

С какого момента можно говорить о начале психологического сопровождения детей в образовательном процессе? На заре становления системы дошкольного образования в СССР существовала такая наука, как педология. В рамках данной науки проводились различные исследования психического развития детей, результаты которых пытались включать в образовательную практику. Известное постановление ЦК ВКП(б) 1936 года «О педологических извращениях в системе Наркомпросов» запретило педологию, и тем самым на долгие годы прервалась связь психологических исследований с дошкольной педагогикой. В 60-е годы XX века исследования в области детской психологии были разрешены и возобновлены, но существенного влияния на систему дошкольного образования они не оказывали.

К началу 80-х годов XX века складываются предпосылки, обуславливающие внедрение в систему образования результатов психологических исследований. Такое изменение курса развития образовательной системы было связано, с одной стороны, с потребностью общества в развитии творческого и нравственного потенциала личности; с другой стороны — с результатами психологических исследований, проводившихся в то время такими учеными, как А.Г. Асмолов, Ю.К. Бабанский, А.А. Бодалев, Л.А. Венгер, В.В. Давыдов, И.В. Дубровина, Ю.М. Забродин, Н.В. Кузьмина, В.С. Мухина, Н.Н. Обозов, А.М. Прихожан, В.В. Рубцов, Н.Г. Салмина, Н.Ф. Талызинна, Д.Б. Эльконин и др. [1; 2; 4; 7; 10; 11; 12; 13; 17; 18; 25; 26; 27; 28].

Итогом этих исследований стало то, что в 90-е годы в существующей образовательной системе (в том числе, и на дошкольном уровне) были намечены необходимые направления модернизации: «переход от унифицированного образования к вариативному, от педагогики «знаний, умений и навыков» — к педагогике развития; переориентация сознания педагога от «школоцентризма» — к «детоцентризму»; разработке развивающих, коррекционных и компенсаторных программ обучения в дошкольном, общем, дополнительном, начальном профессиональном и специальном образовании; развитию экспертизы и проектирования развивающей среды, а также переориентация образования на индивидуальное развитие личности» [22]. Данные направления сегодня закреплены в виде требований на уровне законодательных нормативных актов и получили развитие в современной образовательной практике [29; 30].

В Концепции дошкольного воспитания 1989 г. эти проблемы были отмечены еще более остро, так как учебная модель совсем не свойственна дошкольному детству [15].

Также стала очевидна необходимость включения в систему подготовки педагогических кадров (учителей, воспитателей дошкольных образовательных учреждений) знаний о психологических особенностях развития детей.

Становление психологической службы в системе образования

Периодом рождения психологической службы в системе образования можно считать начало 80-х годов прошлого столетия. Лаборатории научных основ детской практической психологии Психологического института РАО было поручено разработать научно-методическое обеспечение эксперимента по введению в школах города Москвы должности практического психолога. Этот эксперимент был осуществлен с 1981 по 1988 годы под научным руководством И.В. Дубровиной. Практическим результатом этого эксперимента стала разработка модели психологической службы и ее внедрения в систему народного образования [11].

В этот же период проходят различные профессиональные мероприятия, которые, с исторической точки зрения, можно расценить как ключевые в становлении психологической службы в системе образования в нашей стране. В рамках этих мероприятий активно обсуждались первый опыт по организации психологической службы образования в разных городах страны и вопросы по его распространению.

Итогом экспериментальной работы в 1989 году становится разработка нормативного документа «Положение о психологической службе в системе народного образования» (далее — Положение о психологической службе), являющегося правовой основой деятельности школьного психолога, определяющего его социальный статус, права и обязанности. В этом документе были сформулированы цели и задачи школьной психологической службы, определено научно-методическое обеспечение, содержание и формы работы школьного психолога, его основные функции, права и обязанности [22].

С конца 80-х – начала 90-х годов прошлого века психологическая служба активно развивается во всех регионах страны, начинает охватывать не только школы, но детские сады, детские дома, гимназии, ПТУ, колледжи, школы-интернаты и др. Если до этого служба носила название «школьная психологическая служба», то в это время за ней закрепляется новое название — «психологическая служба в системе образования». И как следствие, начинает активно развиваться система подготовки и переподготовки практических психологов.

Структура психологической службы в системе образования

Итак, что же представляла собой психологическая служба в системе образования на этапе ее становления? И.В. Дубровина определяет ее как интегральное явление и выделяет четыре составляющих, или аспекта: научный, прикладной, практический и организационный [24]. Развитие прикладного, практического и организационного аспектов службы целиком и полностью зависит от развития научного аспекта, который определяет основную теоретическую базу и формирует природу психологической службы в системе образования. Так, научным основанием существующей психологической службы системы образования являются теоретические положения о развитии и социальной природе психики человека (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.) [5; 8; 26].

В рамках психологической службы системы образования проводятся научные исследования, ведется разработка психокоррекционных, психодиагностических, развивающих программ и методов; с другой стороны, полученные учеными знания должны использоваться работниками образования в процессе работы с детьми, а разработанный психологический инструментарий должен быть использован практическими психологами для решения уже конкретных проблем участников образовательного процесса. Безусловно, для реализации целей и задач, поставленных перед психологической службой, обеспечения взаимодействия и координации всех ее звеньев, контроля профессиональной деятельности психологов — необходимо создание действенной организационной структуры.

Таким образом, все аспекты психологической службы неразрывно связаны между собой и реализуются в различных структурах психологической службы. Психологическая служба в системе образования (далее — ПСО) создается в масштабах любой административной единицы.

В структуру ПСО входят 3 уровня: психологическая служба (психолог) образовательного учреждения; научно-методическое подразделение (центры, кабинеты и др.) при муниципальных органах, в структуре городских, областных и краевых учреждений образования; Центр ПСО (окружной, городской, региональный), являющийся головной организацией. Каждый уровень имеет свои определенные функции [14].

В функции психолога в образовательном учреждении входят: выявление особенностей развития детей для создания условий индивидуализации образования, обеспечения полноценного развития каждого ребенка; раннее выявление проблем; консультирование педагогов, администрации, родителей по проблемам обучения и воспитания, повышение уровня их психологической компетенции; помощь педагогам в решении профессиональных проблем.

Психологические кабинеты организуют и контролируют работу психологов образовательных учреждений, оказывают методическую и иную помощь, а также осуществляют деятельность по решению психологических проблем населения, участвуют в работе медико-психологических комиссий, консультируют администрацию ОУ по социально-психологическим проблемам управления, по вопросам создания оптимального климата в коллективе.

Центр ПСО осуществляет руководство деятельностью психологов ОУ, психологических кабинетов, и специалистов всех психологических служб определенного региона.

В Положении о психологической службе сформулирована цель психологической службы — обеспечение условий для поддержания и укрепления психического и психологического здоровья детей [22]. В конечном счете, деятельность практического психолога должна сводиться к оценке образовательных условий, необходимых для сохранения и укрепления психического и психологического здоровья детей, для обеспечения полноценного психического и личностного развития каждого ребенка.

В этом же документе определены и основные задачи, которые являются общими для всех структурных единиц психологической службы в системе образования, отражают ценностные ориентации практических психологов [22].

Выделяют пять видов деятельности психолога в образовательном учреждении, в том числе и педагога-психолога ДОО: психологическое просвещение, психологическая профилактика, психологическое консультирование, психологическая диагностика, психологическая коррекция.

На современном этапе содержание деятельности психологической службы в системе образования определено в федеральном законе «Об образовании в РФ» [30]. В статье 42 обозначены структуры, в рамках которых оказывается психолого-педагогическая, медицинская и социальная помощь обучающимся, испытывающими трудности в освоении основной общеобразовательной программы, развитии и социальной адаптации. Это центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи (далее ППМС-центры) и психологические службы образовательных организаций. В этой же статье определены основные виды психологических услуг: консультирование обучающихся, их родителей и педагогических работников, коррекционно-развивающие и компенсирующие занятия, реабилитационные мероприятия, помощь в профорientации и социальной адаптации [30].

Определен пакет услуг ППМС-центров, которые они могут оказывать образовательным организациям:

- помощь по вопросам реализации и разработки основной образовательной программы (далее ООП) и осуществление психолого-педагогического сопровождения ее реализации, обучения и воспитания обучающихся,
- разработка индивидуальных планов,
- выбор оптимальных методов обучения и воспитания обучающихся, испытывающих трудности в освоении ООП,
- выявление и устранение потенциальных препятствий к обучению,
- осуществление мониторинга эффективности помощи, которую оказывает образовательной организации ППМС-центр
- помощь детям, испытывающим трудности в освоении ООП, развитии и социальной адаптации [30].

Таким образом, впервые на законодательном уровне прописано содержание деятельности психологов в системе образования в рамках осуществления психологического сопровождения детей в образовательном процессе.

Выше была представлена краткая характеристика психологической службы образования. Далее обратимся к вопросу о специфике психологической службы в системе образования на дошкольном уровне.

Психологическая служба в системе дошкольного образования

Если такая специфика существует, то в чем она проявляется? Как видно из вышеизложенного, изначально психологическая служба возникла в школе, а потом была «спущена» и на уровень дошкольных образовательных организаций.

Специальных нормативных документов, регламентирующих деятельность именно педагога-психолога в системе дошкольного образования нет. В «Положении о службе практической психологии в системе Департамента образования города Москвы» 2003 года прописано, что работа Службы включает в себя психологическую помощь детям и подросткам (от 0 до 18 лет), их семьям, всем участникам и субъектам воспитательно-образовательного процесса в социальной инфраструктуре города Москвы. Таким образом, психологическая служба в системе дошкольного образования является частью общей психологической службы в системе образования. Первым звеном этой службы является педагог-психолог, осуществляющий свою деятельность в ДОО. Центральной, основополагающей задачей деятельности педагога-психолога ДОО, согласно данному документу, является создание в детском саду психологических условий, обеспечивающих полноту и многогранность проживания детьми своего дошкольного детства [23].

В соответствии с данным документом можно выделить конкретные задачи, которые должны решать психологи в ДОО: неотложная психологическая помощь детям дошкольного возраста и их семьям; консультативно-диагностическая, коррекционная, психопрофилактическая, реабилитационная помощь в условиях ДОО; социально-психологическая, психолого-педагогическая помощь в решении вопросов опеки и участия в воспитании дошкольников; консультации по правовым вопросам и другие виды юридической помощи по вопросам, связанным с охраной психического здоровья детей [23].

Анализ нормативных документов не выявил своеобразия структуры, особых форм и видов профессиональной деятельности педагога-психолога ДОО.

В поиске ответа на вопрос о специфике психологической службы в дошкольном образовании обратимся к диссертационному исследованию Т.И. Чирковой «Теоретические основы дошкольной психологической службы» [32].

В теоретической части своего исследования Т.И. Чиркова выделила специфику дошкольной психологической службы, которая определяется, прежде всего, социальной ситуацией развития дошкольника, противоречиями, возрастными кризисами в развитии, ведущим видом деятельности, особенностями личностных новообразований детей, ссылаясь в своем исследовании на таких ученых, как Б.Г. Ананьев, Л.И. Божович, А. Валлон, Л.А. Венгер, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, В.С. Мухина, С.Л. Новоселова, Л.Ф. Обухова, Н.Н. Поддъяков, Д.Б. Эльконин и др. [5; 6; 7; 8; 9; 19; 20; 21; 33].

Т.И. Чиркова также отмечает отсутствие единой модели дошкольной психологической службы, что привело к возникновению различных ее вариаций и модификаций [32].

Но прежде чем обратиться к описанию выделенных Т.И. Чирковой вариаций, обратимся к модели организации профессиональной деятельности психологов в школе, разработанной М.Р. Битяновой, на которую ссылается Т.И. Чиркова в своем анализе дошкольной психологической службы, — модели психологического сопровождения обучающихся в образовательном процессе. Согласно определению, деятельность-сопровождение предполагает следование за естественным развитием ребенка на определенном возрастном и социокультурном этапе онтогенеза, опору на те личностные достижения, которые реально есть у ребенка [3]. В рамках данной модели становится возможным соединение психологических и педагогических целей, фокусировка на личности ребенка.

М.Р. Битяновой были выделены и основные компоненты сопровождения, необходимые для реализации целей профессиональной деятельности психолога:

- систематическое отслеживание психолого-педагогического статуса ребенка и динамики его развития в образовательном процессе;
- создание социально-психологических условий для развития личности учащихся и их успешного обучения;

- создание специальных социально-психологических условий для оказания помощи детям, имеющим проблемы в развитии, обучении [3].

Как отмечает автор, данная модель организации профессиональной деятельности психолога дает возможность определить социально-психологический статус каждого ребенка, организовать оптимальное взаимодействие и сотрудничество педагогов и психолога, определиться психологу в отношении всех участников школьной системы коммуникаций и взаимодействия, построить с ними успешные взаимоотношения, что обеспечивает создание благоприятных социально-психологических условий обучения и развития детей [3].

Т.И. Чиркова выделила две модели дошкольной психологической службы, которые возникли в результате доминирования какой-либо из функциональных обязанностей психолога, или на основе приоритетного целеполагания и преобладания решения тех или иных задач в его деятельности [32].

Так, в первой модели, которую автор назвала моделью «поддержки», основное направление деятельности психолога связано с исправлением того, что уже произошло в психическом развитии ребенка, и сводится, в конечном счете, к коррекционным мерам.

Вторая модель психологической службы, названная автором моделью «сопровождения», ориентирована, в основном, по своей идеологии на настоящее. Для нее приоритетны профилактическая, пропедевтическая, информационно-развивающая, прогнозирующая, проектирующая функции психологической службы в детском саду [32]. Автор выделяет ключевые сопровождающие позиции данной модели: участие, включенность, содействие, обеспечение. Здесь сопровождение рассматривается в качестве профессиональной позиции психолога по отношению к субъектам взаимодействия. Суть данной позиции в обоснованном, продуманном, предсказуемом по результатам вмешательстве в психическое развитие ребенка, имеющем в целях постепенную передачу функций управления ребенку, что будет развивать его саморегуляцию, самоконтроль. Автором выделено преимущество реализации модели «сопровождения» учебно-воспитательного процесса ДОО практическим психологом. В модели «сопровождения» снимаются противоречия между психологической и педагогической практиками, устраняется несогласованность во взаимодействии педагогов и психолога ДОО [32].

Продолжая обзор существующих моделей организации психологической службы, обратимся к концепции психологической службы в системе образования, которую разработала группа психологов г. Москвы (С.В. Кривцова, Д.А. Иванов, Н.А. Морозова, М.В. Левит) [16]. Ими были выделены пять основных моделей организации деятельности педагога-психолога: «сторонний наблюдатель», «фасилитатор», «активное включение», «ведущий», «исследователь». Эти модели, прежде всего, отражают позицию психолога, его место и роль в школьной жизни.

I модель. Психолог занимает позицию стороннего наблюдателя за тем, что происходит в дошкольной организации. Выполняет в основном консультативную функцию на территории своего кабинета.

II модель. Здесь психолог выступает в роли фасилитатора, то есть способствует оптимизации взаимодействия участников образовательных отношений. Помимо консультативной деятельности, проводит диагностику по запросу администрации, может посещать занятия с детьми с целью наблюдения за «трудными» детьми, разрабатывает рекомендации для педагогов.

III модель. Психолог активно участвует в различных процессах, связанных с работой детского сада. Проводит коррекционные и профилактические мероприятия, среди которых обязательными являются тренинги с детьми и обучающие семинары с воспитателями.

IV модель. Психолог занимает позицию «ведущего». Его деятельность оказывает существенное влияние на профессиональное сознание педагога, направлена на психологическое сопровождение образовательных процессов, осуществляемых воспитателями.

V модель. В этой модели психолог выступает в роли «исследователя». И объектом его исследования является образовательный процесс. Психолог участвует в проектировании образовательной среды ДОО, сообразной возрастным особенностям развития детей.

Каждая из перечисленных моделей имеет свои достоинства и недостатки. Ограничения связаны с тем, что психолог, находясь в парадигме той или иной модели, не охватывает в целом разные стороны образовательного процесса и жизни ребенка в образовательной организации, не реализует задачу полноценного психологического сопровождения.

Подводя итоги анализа практики психологической службы в системе дошкольного образования, можно сделать вывод, что преимущественно психологи ДОО реализуют модель, характеризующуюся направленностью на работу по оказанию помощи детям, испытывающим трудности, то есть в режиме «скорой помощи», в рамках решения «злободневных задач»; деятельность психолога чаще всего подчинена запросам педагогов, родителей, администрации.

Проблемы в психологической практике в ДОО

Какие же проблемы существуют в практике дошкольной психологической службы в системе образования?

Т.И. Чиркова к дисбалансам в дошкольной психологической практике относит, прежде всего, центрацию на подготовке ребенка к школе, что, в свою очередь, обусловлено социальным заказом: родителями и школой. Данный дисбаланс иллюстрирует метафору М.Р. Битяновой — «чужая» практика. Данное понятие она вводит во время критики существующей модели организации профессиональной деятельности школьного психолога, которая подчиняется конкретным запросам педагогов и администрации, продиктована определенными задачами образовательного процесса [31]. Но данный пример демонстрирует, что подобная критика актуальна и для характеристики дошкольной психологической службы.

Т.И. Чиркова отмечает, что озабоченность подготовкой детей к обучению в школе невольно обесценивает ведущий вид деятельности дошкольников — игру, приводит к утрате самооценности дошкольного детства. Дисбалансами, особенно явно проявившимися в последние годы, является чрезмерное увлечение психологов диагностическими процедурами и интенсивным отбором детей во всякого рода коррекционные и специализированные группы, центрация на разработке коррекционных программ. Причиной возникновения указанных дисбалансов является то, что, как правило, психологическая служба реализует актуальное направление деятельности, в рамках которого решаются «злободневные» проблемы, связанные с различными трудностями детей в обучении, поведении, общении, обходя стороной или задвигая на задний план перспективное направление, которое ориентировано на решение задач, связанных с обеспечением условий для реализации возможностей и способностей каждого ребенка, индивидуализацию образовательного процесса [31].

В рамках подготовки статьи были проанализированы отзывы реальных практиков (педагогов-психологов, работающих в образовательных организациях г. Москвы и Московской области). Если обобщить собранную информацию, можно выделить следующие проблемы, существующие в практике педагогов-психологов ДОО.

1. Изолированность работы педагога-психолога от других специалистов и педагогов. Хотя психолог и должен участвовать в проектировании образовательной среды, планировании годовых образовательных задач, как правило, такое участие можно охарактеризовать как формальное. На деле часто получается, что педагогический процесс реализуется воспитателями без участия психолога. Педагог-психолог решает психопрофилактические задачи на групповых занятиях с детьми, проблемы индивидуального характера решаются на специальных индивидуальных занятиях, во время консультаций с родителями. Часто такая работа оказывается неэффективной, так как носит точечный характер, а на самом деле требует комплексных мер, включающих и работу по оптимизации условий реализации образовательного процесса (взаимодействие воспитателя с детьми; организация предметно-пространственной среды, создание специальных условий; оптимизация детско-родительских отношений и др.).

2. Отсутствие программ по психологическому сопровождению детей в ДОО, которые бы имели единые цели, задачи, а также разделялись на отдельные направления работы, обеспечивая, тем не менее, целостность деятельности педагога-психолога, и вписывались в образовательное пространство ДОО.

3. Отсутствие нормативных документов, регламентирующих деятельность и нагрузку педагогов-психологов в образовательной организации.

4. Отсутствие единого инструментария, который был бы одобрен и рекомендован на уровне методических кабинетов или Центра психологической службы образования.

Заключение

Подводя итог проведенному обзору различных источников о развитии психологической службы в системе образования, можно выделить ключевые характеристики системы психологического сопровождения детей дошкольного возраста в образовании.

1. Дошкольная психологическая служба является частью общей психологической службы в системе образования и имеет с ней общность методологических позиций; преемственность в функциональных обязанностях и содержании деятельности; единство нормативно-правового и информационного пространства.

2. Специфичность дошкольной психологической службы обусловлена своеобразием закономерностей развития ребенка в дошкольном детстве, социальной ситуацией его развития, ведущим видом деятельности, личностными новообразованиями и, как следствие, — спецификой необходимых образовательных условий, обеспечивающих освоение детьми образовательной программы дошкольного образования.

3. Отсутствие единой модели организации дошкольной психологической службы. Преобладание различных форм организации профессиональной деятельности педагога-психолога, подчиненных конкретным запросам педагогов и администрации, направленных на решение «злободневных» проблем, связанных с различными трудностями детей в обучении, поведении, общении и др., а не на создание полноценных условий развития ребенка.

4. Отсутствие модели организации профессиональной деятельности педагога-психолога в системе дошкольного образования в парадигме сопровождения, отвечающей современным требованиям нормативных документов, регламентирующих деятельность дошкольных образовательных организаций.

5. Отсутствие реестра профессионального инструментария для организации психологической деятельности в ДОО — разработанных и апробированных программ по сопровождению детей в образовательном процессе в ДОО.

Литература

1. Асмолов А.Г., Ягодина Г.А. Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора — к диагностике развития) // Вопросы психологии. 1992. № 1–2. С. 6–13.
2. Бабанский Ю.К. О разработке теоретических основ организации психологической службы в советской школе // Психологическая служба в школе. Таллин, 1983. С. 3–9.
3. Битянова М.Р. Организация психологической работы в школе. М.: Совершенство, 1997. 298 с.
4. Бодалев А.А., Ковалев Г.А. За системную организацию школьной психологической службы // Вопросы психологии. 1985. № 2. С. 76–84.
5. Божович Л.И. Социальная ситуация и движущие силы развития ребенка // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. А.В. Куликов. СПб: Питер, 2002. С. 160–165.
6. Валлон А. Психическое развитие ребенка. СПб: Питер, 2001. 208 с.
7. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. М.: Просвещение, 1988. 336 с.
8. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М.: Юрайт, 2019. 160 с.
9. Гальперин П.Я., Запорожец А.В., Карпова С.Н. Актуальные проблемы возрастной психологии: Материалы к курсу лекций. М.: Изд-во Московского университета, 1978. 118 с.
10. Давыдов В.В., Фельдштейн Д.И., Эльконин Д.Б. Психологическая служба СССР // Вопросы психологии. 1979. № 6. С. 10–11.
11. Дубровина И.В. Школьная психологическая служба: вопросы теории и практики. М., 1991. 232 с.
12. Забродин Ю.М. Развитие советской психологии и задачи психологической службы // Психологический журнал. 1984. Том 5. № 6. С. 3–20.
13. Задачи и функции психолога в дошкольном учреждении / Под ред. Л.А. Венгера. М.: Новая школа, 1993. 32 с.
14. Зиновьева М.В. Структура Службы практической психологии в системе Департамента образования Москвы // Психологическая наука и образование. 2003. Том 8. № 1. С. 5–7.
15. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. 1989. № 5. С. 10–23.
16. Концепция психологической службы образования / Морозова Н.В. [и др.] // Школьный психолог. 1999. № 10. С. 12–20.

17. Концепция развития системы психологического обеспечения (психологической службы) образования в Российской Федерации на период до 2010 года / Рубцов В.В. [и др.] // Психологическая наука и образование. 2007. № 1. С. 69–82.
18. Кузьмина Н.В., Реан А.А. Профессионализм педагогической деятельности. СПб, 1993. 334 с.
19. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб: Питер, 2009. 320 с.
20. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995. 284 с.
21. Поддьяков Н.Н. Современное состояние и перспективы исследований в области дошкольного воспитания // Вопросы психологии. 1982. № 6. С. 32–43.
22. Положение о психологической службе в системе народного образования [Электронный ресурс] // Практический психолог. URL: <http://practic.childpsy.ru/document/detail.php?ID=22883> (дата обращения: 01.04.2020).
23. Положение о службе практической психологии в системе Департамента образования города Москвы [Электронный ресурс] // Практический психолог. URL: <http://practic.childpsy.ru/document/detail.php?ID=22884> (дата обращения: 01.04.2020).
24. Практическая психология образования. Учебное пособие / Под ред. И.В. Дубровиной. 4-е изд. СПб: Питер, 2004. 592 с.
25. Прихожан А.М. Школьный психолог и психолог-консультант: общее и различное // Научно-практические проблемы школьной психологической службы. М., 1987. С. 37–40.
26. Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. Л.В. Куликов. СПб: Питер, 2002. 476 с.
27. Рубцов В.В. Служба практической психологии образования: современное состояние и перспективы развития // Вопросы психологии. 2003. № 6. С. 32–39.
28. Талызина Н.Ф., Салмина Н.Г. Основные направления психологической службы в школе // Научно-практические проблемы школьной психологической службы. М., 1987. С. 10–12.
29. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс] // Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации. URL: <https://firo.ranepa.ru/obrazovanie/fgos/193-fgos-detskiy-sad#normativnyedokumenty-arkhiv> (дата обращения: 01.04.2020).
30. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ [Электронный ресурс] // Закон об образовании РФ. Общие положения Федерального закона об образовании 2020. URL: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (дата обращения: 01.04.2020).
31. Чиркова Т.И. Психологическая служба в детском саду: Учебное пособие для психологов и специалистов дошкольного образования. М.: Педагогическое общество России, 2001. 224 с.
32. Чиркова Т.И. Теоретические основы дошкольной психологической службы: дисс. ... докт. психол. наук. М., 1999. 431 с.
33. Эльконин Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии. 1971. № 1. С. 6–20.

References

1. Asmolov A.G., Yagodin G.A. Obrazovanie kak rasshirenie vozmozhnostei razvitiya lichnosti (ot diagnostiki otbora — k diagnostike razvitiya) [Education as an expansion of personality development opportunities (from selection diagnosis to development diagnosis)]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1992, no. 1–2, pp. 6–13.
2. Babanskii Yu.K. O razrabotke teoreticheskikh osnov organizatsii psikhologicheskoi sluzhby v sovetskoj shkole [On the development of the theoretical foundations for the organization of psychological service in a Soviet school]. *Psikhologicheskaya sluzhba v shkole* [Psychological service at school]. Tallin, 1983, pp. 3–9.
3. Bityanova M.R. Organizatsiya psikhologicheskoi raboty v shkole [Organization of psychological work at school]. Moscow: Sovershenstvo, 1997. 298 p.
4. Bodalev A.A., Kovalev G.A. Za sistemnyuyu organizatsiyu shkol'noi psikhologicheskoi sluzhby [For the systematic organization of the school psychological service]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1985, no. 2, pp. 76–84.
5. Bozhovich L.I. Sotsial'naya situatsiya i dvizhushchie sily razvitiya rebenka [Social situation and driving forces for child development]. In A.V. Kulikov (eds.), *Psikhologiya lichnosti v trudakh otechestvennykh psikhologov* [Psychology of personality in the works of domestic psychologists]. Saint-Petersburg: Piter, 2002, pp. 160–165.
6. Vallon A. Psikhicheskoe razvitie rebenka [Mental development of the child]. Saint-Petersburg: Piter, 2001. 208 p. (In Russ.).

7. Venger L.A., Mukhina B.C. *Psikhologiya* [Psychology]. Moscow: Prosveshchenie, 1988. 336 p.
8. Vygotskii L.S. *Voprosy detskoj psikhologii* [Child Psychology Issues]. Moscow: Yurait, 2019. 160 p.
9. Gal'perin P.Ya., Zaporozhets A.V., Karpova S.N. *Aktual'nye problemy vozrastnoi psikhologii: Materialy k kursu leksii* [Actual problems of developmental psychology. Materials for the course of lectures]. Moscow: Moscow University Publ., 1978. 118 p.
10. Davydov V.V., Fel'dshtein D.I., El'konin D.B. *Psikhologicheskaya sluzhba SSSR* [Psychological Service of the USSR]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1979, no. 6, pp. 10–11.
11. Dubrovina I.V. *Shkol'naya psikhologicheskaya sluzhba: Voprosy teorii i praktiki* [School Psychological Service: Questions of theory and practice]. Moscow, 1991. 232 p.
12. Zabrodin Yu.M. *Razvitie sovetskoj psikhologii i zadachi psikhologicheskoi sluzhby* [The development of Soviet psychology and the tasks of the psychological service]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological Journal], 1984. Vol. 5, no. 6, pp. 3–20.
13. Venger L.A. (eds.), *Zadachi i funktsii psikhologa v doshkol'nom uchrezhdenii* [Tasks and functions of a psychologist in a preschool institution]. Moscow: Novaya shkola, 1993. 32 p.
14. Zinov'eva M.V. *Struktura Sluzhby prakticheskoi psikhologii v sisteme Departamenta obrazovaniya Moskvy* [The structure of the Service of Practical Psychology in the system of the Department of Education of Moscow]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2003. Vol. 8, no. 1, pp. 5–7.
15. *Kontseptsiya doshkol'nogo vospitaniya* [The concept of preschool education]. *Doshkol'noe vospitanie* [Preschool Education], 1989, no. 5, pp. 10–23.
16. Morozova N.V. et al. *Kontseptsiya psikhologicheskoi sluzhby obrazovaniya* [The concept of psychological education service]. *Shkol'nyi psikholog* [School Psychologist], 1999, no. 10, pp. 12–20.
17. Rubtsov V.V. et al. *Kontseptsiya razvitiya sistemy psikhologicheskogo obespecheniya (psikhologicheskoi sluzhby) obrazovaniya v Rossijskoi Federatsii na period do 2010 goda* [The concept of development of the psychological support system (psychological service) of education in the Russian Federation for the period until 2010]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* [Psychological Science and Education], 2007, no. 1, pp. 69–82.
18. Kuz'mina N.V., Rean A.A. *Professionalizm pedagogicheskoi deyatel'nosti* [Professionalism of pedagogical activity]. Saint-Petersburg, 1993. 334 p.
19. Lisina M.I. *Formirovanie lichnosti rebenka v obshchenii* [The formation of the personality of the child in communication]. Saint-Petersburg: Piter, 2009. 320 p.
20. Obukhova L.F. *Detskaya psikhologiya: teorii, fakty, problemy* [Child psychology: theories, facts, problems]. Moscow, 1995. 284 p.
21. Podd'yakov N.N. *Sovremennoe sostoyanie i perspektivy issledovaniya v oblasti doshkol'nogo vospitaniya* [Current status and prospects of research in the field of preschool education]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1982, no. 6, pp. 32–43.
22. *Polozhenie o psikhologicheskoi sluzhbe v sisteme narodnogo obrazovaniya* [Regulation on the psychological service in the public education system]. *Prakticheskii psikholog* [Practical Psychologist]. Available at: <http://practic.childpsy.ru/document/detail.php?ID=22883> (Accessed 01.04.2020).
23. *Polozhenie o sluzhbe prakticheskoi psikhologii v sisteme Departamenta obrazovaniya goroda Moskvy* [Regulation on the service of practical psychology in the system of the Department of Education of the city of Moscow]. *Prakticheskii psikholog* [Practical Psychologist]. Available at: <http://practic.childpsy.ru/document/detail.php?ID=22884> (Accessed 01.04.2020).
24. Dubrovina I.V. (eds.), *Prakticheskaya psikhologiya obrazovaniya: Uchebnoe posobie* [Practical Psychology of Education. Tutorial]. Saint-Petersburg: Piter, 2004. 592 p.
25. Prikhozhan A.M. *Shkol'nyi psikholog i psikholog-konsul'tant: obshchee i razlichnoe* [School psychologist and psychologist consultant: common and various]. *Nauchno-prakticheskie problemy shkol'noi psikhologicheskoi sluzhby* [Scientific and practical problems of the school psychological service], Moscow, 1987, pp. 37–40.
26. Kulikov L.V. (eds.), *Psikhologiya lichnosti v trudakh otechestvennykh psikhologov* [Psychology of personality in the works of domestic psychologists]. Saint-Petersburg: Piter, 2002. 476 p.
27. Rubtsov V.V. *Sluzhba prakticheskoi psikhologii obrazovaniya: sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya* [Service of the practical psychology of education: current status and development prospects]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 2003, no. 6, pp. 32–39.
28. Talyzina N.F., Salmina N.G. *Osnovnye napravleniya psikhologicheskoi sluzhby v shkole* [The main areas of psychological service at school]. *Nauchno-prakticheskie problemy shkol'noi psikhologicheskoi sluzhby* [Scientific and practical problems of the school psychological service]. Moscow, 1987, pp. 10–12.

29. Federal'nyi gosudarstvennyi obrazovatel'nyi standart doshkol'nogo obrazovaniya [The Federal State Educational Standard for Preschool Education]. *Rossiiskaya akademiya narodnogo khozyaistva i gosudarstvennoi sluzhby pri Prezidente Rossiiskoi Federatsii* [The Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration]. Available at: <https://firo.ranepa.ru/obrazovanie/fgos/193-fgos-detskiy-sad#normativnyedokumenty-arkhiv> (Accessed 01.04.2020).
30. Federal'nyi zakon "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" ot 29 dekabrya 2012 g. No. 273-FZ [Federal Law of 2012, December 29, No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation"]. *Zakon ob obrazovanii RF. Obshchie polozheniya Federal'nogo zakona ob obrazovanii 2020* [The Law on the Education of the Russian Federation. General Provisions of Federal Law on Education 2020]. Available at: <http://zakon-ob-obrazovanii.ru/> (Accessed 01.04.2020).
31. Chirkova T.I. Psikhologicheskaya sluzhba v detskom sadu: Uchebnoe posobie dlya psikhologov i spetsialistov doshkol'nogo obrazovaniya [Psychological Service in Kindergarten. A Study Guide for Psychologists and Preschool Education Specialists]. Moscow: Pedagogicheskoe obshchestvo Rossii, 2001. 224 p.
32. Chirkova T.I. Teoreticheskie osnovy doshkol'noi psikhologicheskoi sluzhby. Diss. dokt. psikhol. nauk [Theoretical Foundations of Preschool Psychological Service. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 1999. 431 p.
33. El'konin D.B. K probleme periodizatsii psikhicheskogo razvitiya v detskom vozraste [On the problem of periodization of mental development in childhood]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology], 1971, no. 1, pp. 6–20.

Информация об авторах

Самкова Ирина Анатольевна,

старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7674-9048>, e-mail: isamkova@yandex.ru

Information about the authors

Irina A. Samkova,

the Senior Lecturer, Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7674-9048>, e-mail: isamkova@yandex.ru

Получена 30.04.2020

Received 30.04.2020

Принята в печать 30.05.2020

Accepted 30.05.2020

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

Особенности организации работы педагога-психолога с детьми-мигрантами в дошкольном образовательном учреждении

Шляпцева Н.А.,

*Детский сад комбинированного вида № 50 «Огонек» (МДОУ Детский сад комбинированного вида № 50 «Огонек»),
г. Дмитров, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3330-2385>, e-mail: opr.b.nata@rambler.ru*

В статье обосновывается актуальность темы, связанной с современными миграционными тенденциями, рассмотрены особенности организации работы педагога-психолога дошкольного образовательного учреждения с детьми-мигрантами, отмечены факторы, затрудняющие целенаправленную системную работу в данном направлении, а именно — недостаточное методическое обеспечение данного направления работы. Предложен ряд практических методов, необходимых для эффективного развития и коррекции эмоциональной и коммуникативной сферы детей.

Ключевые слова: миграция, мигрант, дети-инофоны (билингвы), национальная идентичность, толерантность, формы и методы работы для успешной адаптации и социализации детей-мигрантов, практические упражнения.

Для цитаты: Шляпцева Н.А. Особенности организации работы педагога-психолога с детьми-мигрантами в дошкольном образовательном учреждении [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 1. С. 70–79. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170108>

Features of the Organization of the Work of the Teacher-Psychologist with Migrant Children in a Preschool Educational Institution

Natalya A. Shlyaptseva,

*Kindergarten of combined type No. 50 “Ogonyok”, Dmitrov, Russia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3330-2385>, e-mail: opr.b.nata@rambler.ru*

The article substantiates the relevance of the topic related to modern migration trends, considers the features of the organization work of a teacher-psychologist in a preschool educational institution with migrant

children, points out factors hindering targeted and systematic work in this direction, namely, insufficient methodological support for this area of work. A number of practical methods necessary for the effective development and correction of the emotional and communicative sphere of children are proposed.

Keywords: migration, migrant, “inophone” children (bilinguals), national identity, tolerance, forms and methods of work for the successful adaptation and socialization of migrant children, practical exercises.

For citation: Shlyaptseva N.A. Features of the Organization of the Work of the Teacher-Psychologist with Migrant Children in a Preschool Educational Institution. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 70–79. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170108>

Несколько лет назад в рамках заседания Госсовета и Комиссии по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике Президент РФ Д.А. Медведев сказал, что российское государство было создано трудом многих народов, людьми разных религий и культур. Хотя нигде в мире нет абсолютной социальной гармонии, но Россия уникальна тем, что ее народы не потеряли свои обычаи, языки и религию, хотя едины политически и культурно, и граждане обязаны беречь межнациональное согласие.

Мир вокруг нас стремительно меняется, глобализируется, и одним из основных процессов в нем становится миграция. Мобильность населения увеличивается вследствие изменения экономических, политических, социальных, технологических условий.

Миграционные потоки меняются не только количественно, но и качественно, происходит увеличение семейной миграции, требующей как трудоустройства взрослых, так и устройства детей в различные учебные учреждения.

Раньше всего с данной проблемой столкнулись крупные мегаполисы — Москва и Санкт-Петербург, в учебных заведениях которых насчитывается уже порядка 50% детей-мигрантов.

Определенный опыт работы в данном направлении, безусловно, накоплен. Разработаны проекты, созданы программы, цель которых повышение уровня знаний русского языка как неродного, экспериментальные школы, программы дополнительного образования и факультативные курсы, в том числе и для педагогов, работающими с детьми иных культур. В большей степени это касается школьного обучения и высших учебных заведений. Но говорить о полноценном методическом обеспечении данного направления работы не приходится, и это касается всех ступеней образования, и особенно работы педагогов ДОУ. Существующие разработки характеризуются фрагментарностью, оторванностью от семьи, детского сада, личных интересов и пристрастий ребенка и полноценно использоваться общеобразовательными учреждениями не могут.

Кроме этого, отсутствует простой, несложный в использовании, но емкий и информативный диагностический инструмент для оценки успешности проведенной адаптации ребенка-мигранта к условиям новой среды, культуры, языкового пространства. Таким образом, отсутствует сам «фундамент» для построения системы работы с детьми-мигрантами. И это, в свою очередь, приводит к спонтанному, случайному выбору программ для работы в данном направлении.

В первую очередь, это связано с тем, что в программно-методическом обеспечении учреждений образования не учитывается вариативность адаптационных процессов, не придается значение особенностям детей-мигрантов: языковым, возрастным, этническим.

Работа в данном направлении должна быть системной, комплексной. А для успешного освоения в последующем школьной программы в обязательном порядке должен соблюдаться принцип преемственности в работе детского сада и школы.

Выделяют различные виды миграций: внешнюю (межконтинентальную, межгосударственную) — переселение из одной страны в другую, и внутреннюю миграцию (межрегиональную, межгородскую, межрайонную и т.д.) — переселение людей из одного места постоянного жительства в другое в пределах одной страны.

Яркое явление последнего времени — это формирование потоков беженцев, общее число которых в мире уже исчисляется десятками миллионов человек. Люди бегут, прежде всего, из районов острых политических конфликтов, из разного рода «горячих точек», районов экологического бедствия.

На сегодняшний день существует расхождение во мнениях, кого можно называть детьми-мигрантами. Как правило, к этой категории относят детей, для которых иммиграция играет ключевую роль в биографии.

Мигранты — лица, проживающие в чужой стране в течение более одного года, независимо от причин миграции (добровольных или недобровольных) и методов миграции (легальных или нелегальных).

Беженцы — лица, покинувшие страну, в которой они постоянно проживали, в силу чрезвычайных обстоятельств, вследствие вполне обоснованных опасений стать жертвой преследований по признаку расы, вероисповедания, гражданства, принадлежности к определенной социальной группе или политических убеждений.

Вынужденные переселенцы — граждане страны, которые должны были покинуть свое постоянное место жительства в результате насилия или преследования, совершенного в отношении их самих или членов их семьи. Главное различие этих понятий состоит в том, что «вынужденный переселенец» — гражданин России, а «беженец» не является гражданином России.

Также с понятием миграции тесно связано понятие «инофон», часто «инофонами» называют детей из других этнических групп. Инофон — носитель иностранного языка. Русским языком такие дети владеют крайне слабо или не владеют им вовсе, что значительно затрудняет организацию работы с ними, в большей степени это касается проведения различных диагностик, особенно степени готовности ребенка к школьному обучению. В ряде источников рекомендовано проводить диагностику, в том числе речевого развития, с привлечением не просто логопеда, а логопеда, владеющего национальным языком испытуемого, в противном случае результаты исследования нельзя признать достоверными.

Попробуем классифицировать мигрантов по территориальным, психологическим и иным критериям:

- 1) дети, рожденные в русских семьях, владеющие русским языком согласно возрастной норме, форма миграции — внутренняя;
- 2) дети от смешанных браков, чаще всего русская мама, при этом ребенок может быть не русскоговорящий, но понимающий русскую речь либо слабо владеющий русским языком, форма миграции — внутренняя или внешняя;
- 3) дети, родившиеся от национальных браков граждан ближнего и дальнего зарубежья, имеющие родителей одной или разных национальностей, но не русской национальности, степень владения русским языком варьируется, форма миграции — внешняя;
- 4) беженцы или переселенцы, семьи как русские, так и смешанные, возможны национальные, форма миграции — скорее всего, внешняя, степень владения русским языком варьируется;
- 5) дети — мигранты «второго поколения», родившиеся в России.

Независимо от своей этнической принадлежности, времени переезда, возраста, дети-мигранты в процессе адаптации на новом месте испытывают множество трудноразрешимых социально-педагогических и психологических проблем, нуждаются в помощи и поддержке.

Выделим основные проблемы психологического и социально-педагогического характера:

- психическая неуравновешенность,
- чувство изоляции и подавленности,
- педагогическая запущенность и неуспеваемость в освоении программы.

Как показывает практика, приспособление к новому окружению — наиболее сложная и болезненная для детей-мигрантов (беженцев) часть общего процесса адаптации в местах проживания, в местах обучения. Этот процесс может «затянуться» или не произойти вовсе по ряду причин:

- из-за непривычных, часто контрастных по отношению к местам выхода природно-климатических условий;
- из-за заметных отличий от местного населения — в менталитете, религии, обычаях и традициях;
- по психологическим причинам (в связи с посттравматическим расстройством, в том числе).

Общим для всех перечисленных категорий останется адаптационный процесс, а его организация, определенное направление будет зависеть от конкретной ситуации, индивидуальных особенностей ребенка.

Самой сложной, требующей специальных знаний, возможно, с привлечением узких специалистов, будет организация адаптации детей — беженцев из «горячих точек», независимо от их национальности и вероисповедания.

Детям, пострадавшим в ходе боевых действий, помимо социально-педагогической помощи, крайне необходима психологическая поддержка, так как у детей, переживших подобный стресс, появляется посттравматическое стрессовое расстройство.

Какие признаки посттравматического расстройства у детей разного возраста можно выделить?

Считается, что ребенок до 5 лет просто забывает, что с ним произошло. Но на самом деле у детей такого возраста тоже возникает посттравматическое стрессовое расстройство. Дети открыто это не обсуждают ни с кем, однако, после инцидента они:

- плохо спят;
- становятся рассеянными, будто «отключаются»;
- на схожие с психотравмой ситуации у них развиваются физиологические реакции в виде бледности кожных покровов, сердцебиения, учащения дыхания;
- избегают социальной активности;
- имеют низкий уровень положительных эмоций;
- возбудимы, легко расстраиваются и плачут.

В возрасте 5–12 лет картина посттравматического стрессового расстройства меняется, дети с ПТСР:

- путают порядок событий в развитии психотравмирующей ситуации;
- считают, что все произошло по их вине или невнимательности, и больше такого не будет, потому что в следующий раз они все будут делать по-другому;
- в играх, рисунках, рассказах на отвлеченную тему повторяется тема психотравмы, данная деятельность не вызывает негативных эмоций или особого поведения;
- вовлекают часть психотравмирующего опыта в повседневную жизнь, могут, к примеру, стрелять из игрушечного пистолета в людей, бить кукол, кусаются, замыкаются в себе, выбирая «угол» скрытой агрессии т.п.

Для определения направления работы в каждом конкретном случае, для выбора тех или иных форм и методов работы необходимо знать типичность черт социального и национально-психологического облика представителей некоторых общностей.

Ярким примером могут служить дети народов Кавказа: мальчики в особенности почти не подвергаются наказаниям, растут самостоятельными в условиях минимума запретов. У всех народов Кавказа популярны национальные виды борьбы, бокс. Занятия этими видами спорта, а также своеобразная «национальная» педагогика с ранних лет формируют сильную волю, постоянную готовность к отпору, активность.

Часто обостренное чувство гордости, вспыльчивость, несдержанность, отсутствие терпимости приводят к тому, что дети явно демонстративно показывают своим поведением превосходство над сверстниками других национальностей. Безнаказанность мальчиков со стороны родителей позволяет им поступать так, как они считают нужным, часто вразрез с теми правилами, которые приняты в детских коллективах.

Известны случаи, когда мальчики отказываются принимать участие в дежурствах по группе, по столовой, мотивируя это своей гендерной принадлежностью: «Я не девочка! Я мужчина!» И, скорее всего, родители мальчика подтвердят, что он поступает правильно! Педагогу группы целесообразно заранее выяснить у членов семьи, к каким видам труда принято привлекать мальчиков, какую помощь в быту будущий мужчина может оказать, не стыдясь этого. Необходимо найти правильные слова, объясняющие цель трудового воспитания, — не умаление мужского достоинства ребенка, а привитие ему навыков трудолюбия, самостоятельности, ответственности!

Национальная идентичность ребенка — реальность, с которой необходимо считаться и работать. Типичность черт социального и национально-психологического облика представителей описанных общностей позволяет определить всю сложность работы воспитателей, педагогов, педагогов-психологов и других специалистов в дошкольных образовательных учреждениях.

Серьезный отпечаток на отношения детей-мигрантов в коллективе накладывает социальный статус их родителей. Старшие дошкольники уже могут оценить сложность финансового положения своей семьи, и

низкий уровень дохода родителей может вызвать защитную реакцию, выражающуюся в агрессивном поведении или замкнутости.

Учитывая вышеизложенное, в деятельности педагога-психолога образовательного учреждения необходимо выделить отдельное направление работы, цель которого успешная адаптация и социализация детей-мигрантов. Также необходимо отметить, что в комплекс адаптационных мероприятий будут вовлечены и другие участники образовательных отношений — дети-сверстники, родители и педагоги.

Перед тем как определить и выбрать определенные методы работы, необходимо четко сформулировать не только цель, но и задачи:

- адаптировать ребенка к условиям детского сада — сделать его жизнь максимально комфортной, насыщенной и интересной;
- переставить акцент со статуса и ярлыка «мигрант», превратив его в адаптационный ресурс;
- скорректировать отношение к миграции и мигрантам сверстников, педагогов, родителей других детей — то есть воспитывать толерантное отношение.

В своей работе педагог-психолог применяет разнообразные методики и техники, у каждого сформирована своя «методическая копилка». Понятие «метод» означает совокупность способов и приемов, используемых в работе. Наиболее используемыми в данном направлении работы могут быть наблюдение, психодиагностические тесты (они делятся на несколько групп), методы коррекции и развития (в них также выделяют несколько групп). А учитывая необходимость развития коммуникативных навыков, форма работы будет преимущественно групповая.

На выбор методов влияют особенности и требования конкретной ситуации, например, необходимый уровень глубины анализа, время, отводимое на работу, количество детей, которых нужно охватить данной работой, специфика проблемы и т.д.

Для принятия решения о выборе того или иного направления коррекционной работы, конкретных игровых упражнений необходимо изучить особенности отдельных детей, способы взаимодействия детей в различных видах деятельности — в игре, на прогулке, в разных режимных моментах. На этом этапе работы целесообразно использовать метод наблюдения, соблюдая его главные принципы — систематичность и целенаправленность.

Наблюдение — один из наиболее субъективных методов, в нем многое зависит от ценностных ориентаций, особенностей личности и состояния наблюдателя, от его отношения к наблюдаемым, а также стереотипов суждений.

Учитывая необходимость беспристрастной оценки и принцип безусловного принятия каждого ребенка, особенно независимо от его этнической принадлежности, вероисповедания, максимально эффективным может стать МОН — методика открытого наблюдения. МОН позволит фиксировать наблюдения открыто и непредвзято.

Помимо наблюдения традиционно используются следующие «исследовательские» методы — методы диагностики:

- диагностика познавательной и интеллектуальной сферы, эмоционального благополучия ребенка (тревожность), диагностика уровня самооценки;
- диагностика психологической готовности ребенка к школьному обучению.

Следующим этапом станет выбор конкретных форм работы для следующих направлений деятельности:

- коррекция познавательной сферы ребенка;
- коррекция уровня тревожности: повышение самооценки, снижение уровня тревожности;
- развитие коммуникативных навыков и эмоциональной сферы;
- воспитание толерантности (направления: обучение умению жить в мире, доброжелательному отношению к людям, стремлению помочь слабым, ровному вниманию к окружающим, интересу к культурному разнообразию, любознательности к истории своего народа, народов России и мира).

Целесообразно использовать в занятиях следующие упражнения:

- на развитие чувства близости с другими детьми. Реальность сегодняшнего дня такова, что значительная часть детей чрезмерно сосредоточена на себе и своем Я, окружающие взрослые и дети рассматриваются не как самоценные личности со своим характером, чувствами и настроением, а лишь в

контексте отношения к таким «я-центрированным» детям. Для того чтобы скорректировать у детей такие отношения к окружающим, можно включить в занятия игры и задания, которые способствуют принятию детьми друг друга, формируют чувства ценности других и самооценности, это такие игры, как «Ласковое имя», «Комплименты»;

- игры на развитие способности проявления внимания к другим детям: всем известные игры «Испорченный телефон», «Эхо», «Зеркало» научат детей быть более внимательными к действиям, мимике, голосу, жестам других детей, разовьют способность видеть и чувствовать окружающих;
- на гармонизацию осознания своего имени, фамилии: «Как можно нас назвать по-разному», «Взрослые имена», «Угадай, кто это». При этом необходимо заранее уточнить национальность ребенка и правила образования отчества от имени отца, например по принципу русских имен — Камиль Важевич; или дочь азербайджанца Руфата Фатиму будут звать Фатима Руфат-кызы; у арабов для указания отчества существует частица «ибн» — у мужчин, что означает «сын» (например, ибн Джамиль).

Кроме этого, специалисты не рекомендуют давать родителям советы об изменении национального, этнического имени ребенка на более привычное, благозвучное по звучанию для педагогов и детей во избежание дискриминации и снижения его самооценки.

Работа с педагогами будет проводиться по направлениям:

- просветительская работа с воспитателями, педагогами ДОУ;
- разработка рекомендаций для педагогов по индивидуальной работе с детьми по результатам диагностики и на основании анализа систематического наблюдения за группой (в данном случае речь идет и о посещении занятий, и о наблюдении во время режимных моментов).

С родителями:

- просветительская работа — может быть реализована в различных формах: выступление на родительских собраниях, групповых консультациях для родителей, размещение стендовой информации;
- индивидуальное консультирование родителей.

Для того чтобы работа по воспитанию толерантности у дошкольников была плодотворной, необходимо включить в план работы детского сада большой спектр мероприятий и разных видов деятельности:

- праздники и массовые гуляния, в основу которых положены национальные традиции разных народов;
- театрализованная деятельность, драматизация сказочных сюжетов народов мира;
- сюжетно-ролевые игры, направленные на формирование толерантного взаимодействия;
- народные подвижные игры;
- знакомство детей с традициями народов разных стран.

В рамках работы по развитию толерантности успешным приемом станет и применение здоровьесберегающих технологий, а именно периодическое пересаживание детей с одного закрепленного места в группе на другое. Данную технику можно использовать и для улучшения коммуникаций в группе. Например, Саша сидел с Аней, а спустя некоторое время посадите его с Рустамом. Если вы услышали от ребенка: «Я не буду с ним сидеть!» — это звоночек, на который необходимо обратить внимание, выяснить причину и начать работать с ней.

Самая сложная и кропотливая работа в контексте работы с детьми-мигрантами будет проводиться с детьми-инофонами, чей уровень владения русским языком сильно отличается от нормы русскоговорящих сверстников. Возможно ли вообще совместное пребывание таких детей в общеобразовательных группах? Будет ли такая интеграция эффективна для ребенка? Ведь лексикон инофона серьезным образом отличается от лексикона его русскоязычных сверстников и в количественном, и в качественном отношении. Кроме того, значительно различаются тематические группы используемых детьми слов, что напрямую определяется характером ситуаций, в которых осуществляется речевое общение. Замечено, что иноязычные дети плохо знают названия различных блюд, предметов домашнего обихода и т.п., что объясняется тем, что языком домашнего общения является их родной, а не русский язык.

Необходимо отметить, что детям-инофонам, как никаким другим, сложнее адаптироваться к условиям ДОУ, поскольку часто они не просто не понимают обращенную к ним речь, но и не различают ее эмоциональных оттенков. Выходом в данной ситуации может стать совместное пребывание ребенка в группе с родителем. Не следует бояться того, что это станет обязательным условием пребывания ребенка в саду: дети четко различают правила дома и детского сада, принимают их и осознают, что присутствие близкого взрослого — это временное исключение!

Безусловно, интеграция ребенка-инофона в группу русскоязычных детей будет эффективна! Положение детей в некотором смысле выигрышнее, чем взрослых, — их мозг гораздо пластичнее, легче может перестраиваться, приспосабливаясь к новым обстоятельствам. Чем меньше возраст ребенка, тем легче он может создать в своем языковом сознании новую языковую систему.

От четырех до восьми лет нужно для того, чтобы приблизиться к овладению вторым языком как родным; чем младше ребенок, тем скорее он догоняет в своем речевом развитии сверстников. Первые полгода ребенок может молчать, усваивая все, что происходит вокруг, пассивно. Он начинает выражать свои просьбы, потом желания, потом комментирует происходящее застывшими готовыми формулами, потом начинает их варьировать ситуативно. Но даже ребенок старшего дошкольного возраста может, отвечая на вопрос «что это?», вместо слова «стул» сказать «садись», потому что с ним не проводили специальные упражнения, где употреблялось бы это слово в различных ситуациях, а всегда говорили одинаково.

Безусловно, возможно спонтанное освоение русского языка в повседневных ситуациях общения, которое может значительно облегчаться, если педагог или русскоязычный сверстник будут учитывать речевые возможности иноязычного ребенка. Эффективной формой в данном случае станут систематичность подхода и многократные повторения. Однако в современных условиях этого бывает недостаточно для хорошего освоения языка. Нужны дополнительные занятия со специалистом, направленные на преодоление определенных языковых затруднений.

Дети, плохо владеющие русским языком, требуют особого отношения, но иногда и воспитатели недостаточно владеют русским языком и культурой. Требуется специальная подготовка педагогов к работе с особыми проблемами семей мигрантов.

Решение данного вопроса затруднено тем, что к сегодняшнему дню даже не выработан полноценный терминологический аппарат, в различных источниках встречаются отличающиеся по содержанию определения, относящиеся к данной области исследования. Также не решена главная проблема недостаточного методического обеспечения данного направления работы в ДООУ, не существует системной технологии сопровождения адаптации и социализации детей-мигрантов в условиях учреждения дошкольного образования.

Литература

1. *Бурдина Г.Ю.* Формирование основ толерантности у дошкольников на традициях этноэтикета в контексте нового образовательного стандарта (к постановке проблемы) [Электронный ресурс] // Научное ведение. 2014. № 2 (21). С. 152. URL: <https://naukovedenie.ru/pdf/70pvn214.pdf> (дата обращения: 31.12.2019).
2. *Владимирова С.В., Григорян А.Б., Новосельцева Т.Ф.* Программа по социализации (адаптации) детей-мигрантов (для педагогов, психологов общеобразовательных учреждений Ханты-Мансийского автономного округа — Югры). Ханты-Мансийск: Редакционно-издательский отдел АУ «Институт развития образования», 2012. 72 с.
3. *Воропаева А.В.* Молодые мигранты в социокультурном пространстве России. М.: Альфа-М, 2011. 96 с.
4. *Горбунова О.Е.* Воспитание основ толерантности у дошкольников (из опыта работы детского сада) [Электронный ресурс] // Дошколенок.ру. URL: <https://dohcolonoc.ru/cons/5496-vospitanie-osnov-tolerantnosti-u-doshkolnikov/> (дата обращения: 12.02.2019).
5. *Гриценко Н.В.* Игровая технология воспитания толерантности у детей старшего дошкольного возраста [Электронный ресурс] // Вопросы дошкольной педагогики. 2017. № 2. С. 69–71. URL: <https://moluch.ru/th/1/archive/54/2263/> (дата обращения: 11.02.2019).
6. Дети-билингвы в детском саду: Методическое пособие / Под ред. Н.В. Микляевой: М.: ТЦ Сфера, 2011. 128 с.
7. *Железнякова Е.А.* Дети мигрантов в современной российской школе: пути языковой адаптации // Известия ПГПУ им. В. Г. Беллинского. 2012. № 28. С. 774–778.
8. *Жуйкова Т.П.* Условия формирования толерантных отношений у детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в социальных приютах [Электронный ресурс] // Молодой ученый. 2014. № 3. С. 754–756. URL: <https://moluch.ru/archive/62/9418/> (дата обращения: 11.02.2019).
9. *Кречетникова А.В.* Программа педагогической поддержки адаптации и социализации детей мигрантов в условиях малокомплектной сельской школы «Мы все равны» // Профилактика зависимостей. 2015. № 1. С. 1–19.

10. Кузнецова Е.В. Проект по обучению детей мигрантов в дошкольных учреждениях [Электронный ресурс] // DOCPLAYER. URL: <https://docplayer.ru/26431944-Proekt-po-obucheniyu-detey-migrantov-v-doshkolnyh-uchrezhdeniyah.html> (дата обращения 10.02.2019).
11. Кузнецова Л.В., Ефимова А.А. Детское рукотворчество как фактор сохранения «культурного лица» народа // Наукоедение. 2015. Том 7. № 5. С. 1–9.
12. Кусова М.Л. Рецензия на учебное пособие Т.А. Гридиной «Онтолингвистика. Язык в зеркале детской речи» // Вестник ЮУрГУ. 2007. № 15. С. 97–99.
13. Лукьяненко М.А., Посевина К.Н. Работа социального педагога по адаптации детей-мигрантов к образовательной среде // Символ науки. 2016. № 11-4. С. 173–176.
14. Новохатько Е.Н. Психологическая помощь мигрантам в перестройке ценностно-смысловых составляющих образа мира: на примере вынужденных переселенцев: дисс. ... канд. психол. наук [Электронный ресурс] // Научная библиотека диссертаций и авторефератов. URL: <https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskaya-pomoshch-migrantam-v-perestroike-tsennostno-smyslovykh-sostavlyayushchikh#ixzz5e4oCU4P6> (дата обращения: 13.02.2019).
15. Омельченко Е.Л. [и др.] Адаптация детей мигрантов к школе. Методическое пособие: рекомендации по проведению комплекса адаптационных мероприятий в общеобразовательных учебных заведениях РФ. Ульяновск: Изд-во Ульяновского государственного университета, НИЦ Регион, 2010. 57 с.
16. Протасова Е.Ю. [и др.] Педагогика мультикультурности для дошкольного возраста // Псковский регионологический журнал. 2012. № 13. С. 144–154.
17. Серегина И.Н. Культурно-психологические особенности детей-мигрантов: что нужно знать педагогу и что с этим знанием делать [Электронный ресурс] // Психологическая газета. 14.11.2013. URL: <https://psy.su/feed/2635/> (дата обращения: 10.02.2019).
18. Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире: Материалы 2-ой Международной научно-практической конференции (г. Пенза, 27–28 февраля 2014 г.) / Отв. ред. В.В. Константинов. М.: Перо, 2014. 225 с.
19. Ушакова М.Е. Формирование толерантного сознания в детских коллективах дошкольных учреждений РФ // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 4. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 55–57.
20. Харенкова А.В. Анализ особенностей речевого развития детей-билингвов // Проблемы современного образования. 2013. № 2. С. 160–167.

References

1. Burdina G.Yu. Formirovanie osnov tolerantnosti u doshkol'nikov na traditsiyakh etnoetiketa v kontekste novogo obrazovatel'nogo standarta (k postanovke problemy) [The formation of the principles of tolerance among preschoolers on the traditions of ethno-etiquette in the context of a new educational standard (to the formulation of the problem)]. *Naukovedenie [Science of Science]*, 2014, no. 2 (21), pp. 152. Available at: <https://naukovedenie.ru/pdf/70pvn214.pdf> (Accessed 31.12.2019).
2. Vladimirova S.V., Grigoryan A.B., Novosel'tseva T.F. Programma po sotsializatsii (adaptatsii) detei-migrantov (dlya pedagogov, psikhologov obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdenii Khanty-Mansiiskogo avtonomnogo okruga — Yugry) [The program for the socialization (adaptation) of migrant children (for teachers, psychologists of educational institutions of the Khanty-Mansiysk Autonomous Region — Ugra)]. Khanty-Mansiisk: Redaktsionno-izdatel'skii otdel AU "Institut razvitiya obrazovaniya", 2012. 72 p.
3. Voropaeva A.V. Molodye migranty v sotsiokul'turnom prostranstve Rossii [Young migrants in the sociocultural space of Russia]. Moscow: Al'fa-M, 2011. 96 p.
4. Gorbunova O.E. Vospitanie osnov tolerantnosti u doshkol'nikov (iz opyta raboty detskogo sada) [Education of the basics of tolerance in preschool children (from the experience of kindergarten)]. *Doshkolenok.ru*. Available at: <https://dohcolonoc.ru/cons/5496-vospitanie-osnov-tolerantnosti-u-doshkolnikov/> (Accessed 12.02.2019).
5. Gritsenko N.V. Igrovaya tekhnologiya vospitaniya tolerantnosti u detei starshego doshkol'nogo vozrasta [Game technology of education of tolerance in children of preschool age]. *Voprosy doshkol'noi pedagogiki [Questions of Preschool Pedagogy]*, 2017, no. 2, pp. 69–71. Available at: <https://moluch.ru/th/1/archive/54/2263> (Accessed 11.02.2019).
6. Miklyaeva N.V. (eds.), *Deti-bilingvy v detskom sadu: Metodicheskoe posobie [Bilingual children in kindergarten. Toolkit]*. Moscow: TTs Sfera, 2011. 128 p.

7. Zheleznyakova E.A. Deti migrantov v sovremennoi rossiiskoi shkole: puti yazykovoi adaptatsii [Children of migrants in a modern Russian school: ways of language adaptation]. *Izvestiya PGPU im. V.G. Belinskogo* [News of the Penza State Pedagogical University n. a. V. G. Belinsky], 2012, no. 28, pp. 774–778.
8. Zhuikova T.P. Usloviya formirovaniya tolerantnykh otnoshenii u detei starshego doshkol'nogo vozrasta, vospityvayushchikhsya v sotsial'nykh priyutakh [Conditions for the formation of tolerant relations in older preschool children brought up in social shelters]. *Molodoi uchenyi* [Young Scientist], 2014, no. 3, pp. 754–756. Available at: <https://moluch.ru/archive/62/9418/> (Accessed 11.02.2019).
9. Krechetnikova A.V. Programma pedagogicheskoi podderzhki adaptatsii i sotsializatsii detei migrantov v usloviyakh malokomplektnoi sel'skoi shkoly "My vse ravny" [The program of pedagogical support for the adaptation and socialization of children of migrants in the conditions of a small-class rural school "We are all equal"]. *Profilaktika zavisimostei* [Prevention of Addictions], 2015, no. 1, pp. 1–19.
10. Kuznetsova E.V. Proekt po obucheniyu detei migrantov v doshkol'nykh uchrezhdeniyakh [Project for the Education of Migrant Children in Preschools]. *DOCPLAYER* [DOCPLAYER]. Available at: <https://docplayer.ru/26431944-Proekt-po-obucheniyu-detey-migrantov-v-doshkolnyh-uchrezhdeniyah.html> (Accessed 10.02.2019).
11. Kuznetsova L.V., Efimova A.A. Detskoe rukotvorchestvo kak faktor sokhraneniya "kul'turnogo litsa" naroda [Children's handicraft as a factor in preserving the "cultural face" of the nation]. *Naukovedenie* [Science of Science], 2015. Vol. 7, no. 5, pp. 1–9.
12. Kusova M.L. Retsenziya na uchebnoe posobie T.A. Gridinoi "Ontolingvistika. Yazyk v zerkale detskoj rechi" [Review of the study guide T.A. Gridina "Ontolinguistics. Language in the mirror of children's speech"]. *Vestnik YuUrGU* [Bulletin of the South Ural State University], 2007, no. 15, pp. 97–99.
13. Luk'yanenko M.A., Posevina K.N. Rabota sotsial'nogo pedagoga po adaptatsii detei-migrantov k obrazovatel'noi srede [The work of a social educator to adapt migrant children to the educational environment]. *Simvol nauki* [Symbol of Science], 2016, no. 11-4, pp. 173–176.
14. Novokhat'ko E.N. Psikhologicheskaya pomoshch' migrantam v perestroike tsennostno-smyslovyykh sostavlyayushchikh obraza mira: na primere vyzhdenykh pereselentsev: diss. kand. psikhol. nauk [Psychological assistance to migrants in the restructuring of the value-semantic components of the image of the world: the example of internally displaced persons. PhD (Psychology) Thesis]. *Nauchnaya biblioteka dissertatsii i avtoreferatov* [Scientific Library of Dissertations and Abstracts]. Available at: <https://www.dissercat.com/content/psikhologicheskaya-pomoshch-migrantam-v-perestroike-tsennostno-smyslovyykh-sostavlyayushchikh#ixzz5e4oCU4P6> (Accessed 13.02.2019).
15. Omel'chenko E.L. et al. Adaptatsiya detei migrantov k shkole. Metodicheskoe posobie: rekomendatsii po provedeniyu kompleksa adaptatsionnykh meropriyatii v obshcheobrazovatel'nykh uchebnykh zavedeniyakh RF [Adaptation of migrant children to school. Methodical manual: recommendations for a set of adaptation measures in general educational institutions of the Russian Federation]. Ul'yanovsk: Ul'yanovskii gosudarstvennyi universitet Publ.; NITs "Region", 2010. 57 p.
16. Protasova E.Yu. et al. Pedagogika mul'tikul'turnosti dlya doshkol'nogo vozrasta [Multicultural Pedagogy for Preschool Age]. *Pskovskii regionologicheskii zhurnal* [Pskov Regional Studies Journal], 2012, no. 13, pp. 144–154.
17. Seregina I.N. Kul'turno-psikhologicheskie osobennosti detei-migrantov: chto nuzhno znat' pedagogu i chto s etim znaniem delat' [Cultural and psychological characteristics of migrant children: what a teacher needs to know and what to do with this knowledge]. *Psikhologicheskaya gazeta* [Psychological Newspaper], 2013, November 14. Available at: <https://psy.su/feed/2635/> (Accessed 10.02.2019).
18. Konstantinov V.V. (eds.), Sotsial'no-psikhologicheskaya adaptatsiya migrantov v sovremennom mire: Materialy 2-oi Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii (g. Penza, 27–28 fevralya 2014 g.) [Sociopsychological adaptation of migrants in the modern world. Materials of the 2nd International Scientific and Practical Conference (Penza, 2014, February 27–28)]. Moscow: Pero, 2014. 225 p.
19. Ushakova M.E. Formirovanie tolerantnogo soznaniya v detskikh kolektivakh doshkol'nykh uchrezhdenii RF [The formation of tolerant consciousness in children's groups of preschool institutions of the Russian Federation]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin], 2014. Vol. II, no. 4, pp. 55–57.
20. Kharenkova A.V. Analiz osobennostei rechevogo razvitiya detei-bilingvov [Analysis of the features of the speech development of bilingual children]. *Problemy sovremennogo obrazovaniya* [Problems of Modern Education], 2013, no. 2, pp. 160–167.

Информация об авторах

Шляпцева Наталья Александровна,

*педагог-психолог, Детский сад комбинированного вида № 50 «Огонек» (МДОУ Детский сад комбинированного вида № 50 «Огонек»), г. Дмитров, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3330-2385>,
e-mail: oprb.nata@rambler.ru*

Information about the authors

Natalya A. Shlyaptseva,

*Teacher-psychologist, Kindergarten of combined type No. 50 “Ogonyok”, Dmitrov, Russia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3330-2385>, e-mail: oprb.nata@rambler.ru*

Получена 30.04.2020

Received 30.04.2020

Принята в печать 30.05.2020

Accepted 30.05.2020

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

Психологическая безопасность детей дошкольного возраста при работе с компьютером и интернет-средой

Кириллов И.Л.,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2335-6072>, e-mail: ivkirillov@yandex.ru

Соловьева Д.А.,

Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (ФГБНУ «ИИДСВ РАО»), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7933-8757>, e-mail: bep88@mail.ru

В статье представлены аргументы, обосновывающие необходимость проведения специальных профилактических бесед, которые будут способствовать формированию у детей дошкольного возраста навыков безопасного поведения в киберпространстве. Рассмотрены вопросы безопасного поведения в сети Интернет — в отношении детей дошкольного возраста. Показана актуальность и значимость лекционно-просветительской работы о грамотном использовании компьютера и интернет-среды.

Ключевые слова: дошкольный возраст, психологическая безопасность, Интернет, компьютер, родители, правила.

Для цитаты: Кириллов И.Л., Соловьева Д.А. Психологическая безопасность детей дошкольного возраста при работе с компьютером и интернет-средой [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 1. С. 80–84. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170109>

Psychological Safety of Preschool Children when Working with a Computer and the Internet Environment

Ivan L. Kirillov,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2335-6072>, e-mail: ivkirillov@yandex.ru

Darya A. Solov'yeva,

Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7933-8757>, e-mail: bep88@mail.ru

The article presents the arguments justifying the need for special preventive conversations that will contribute to the formation of skills of safe behavior in cyberspace in preschool children. The issues of safe behavior on the Internet — in relation to preschool children. The relevance and importance of lecture and educational work on the competent use of a computer and the Internet environment is shown.

Keywords: preschool age, psychological safety, Internet, computer, parents, rules.

For citation: Kirillov I.L., Solov'yeva D.A. Psychological Safety of Preschool Children when Working with a Computer and the Internet Environment. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 80–84. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170109>

Повседневная жизнь людей, особенно в последний год, все больше и больше связана с использованием информационных технологий. Нам уже трудно представить ее без компьютера, Интернета, планшетов и прочих гаджетов. Появляется зависимость от социальных сетей, ежеминутной проверки электронной почты, новых сообщений. А что же будет дальше? Мы перестанем видеться и общаться вживую, а все сведется к переписке в Интернете, смайликам и подаркам на страницах социальных сетей?

Как мы видим сегодня, уже и для детей дошкольного возраста стал характерен такой образ жизни: они не расстаются со своими телефонами, а придя домой, первым делом включают компьютер и выходят в сеть. Следует учесть также раннюю вовлеченность современных детей в интернет-активность. Сейчас можно увидеть ребенка трех — пяти лет, играющего за планшетом, смотрящего мультимедиа на компьютере. Такие тенденции диктуют необходимость задуматься об интернет-безопасности детей дошкольного возраста. Для того чтобы оградить ребенка от потенциальных угроз и опасностей, подстерегающих его в виртуальном пространстве, следует проводить профилактические беседы с родителями дошкольников и воспитателями детских садов, которые смогут правильно организовать информационный диалог дошкольника с компьютером.

Современное развивающее общество предъявляет определенные требования к информатизации дошкольных образовательных организаций (далее — ДОО), которая предполагает создание информационного образовательного пространства и активное использование компьютера и Интернета в воспитательно-образовательном процессе. Отечественные и зарубежные исследования, направленные на изучение возможности и целесообразности использования компьютера в ДОО, свидетельствуют о его развивающем эффекте [2].

Фактически впервые С.Л. Новоселовой и Г.П. Петку были даны рекомендации по организации и созданию компьютерного игрового комплекса в дошкольной образовательной организации, показано его место в современной предметно-пространственной развивающей образовательной среде [3]. Применение различных информационных технологий в качестве современных средств обучения и воспитания в дошкольной образовательной организации может существенно повысить уровень воспитательно-образовательной работы с детьми в ДОО, способствовать их интеллектуальному и личностному развитию.

Однако следует учесть, что на результат компьютеризации ДОО существенное влияние оказывают качество техники и методики ее применения. Непременным условием для достижения положительного результата использования компьютеров в детском саду является разработка специальных компьютерных программ, соответствующих возрасту ребенка, интеллектуальной структуре его деятельности [2].

Для формирования у ребенка навыков безопасного использования компьютера и Интернета, их позитивного влияния на его познавательную активность необходимо учитывать также психологические особенности дошкольного возраста.

Дошкольный возраст — сензитивный период для развития многих способностей, усвоения знаний и умений. По мнению В.И. Слободчикова и Е.И. Исаева, в дошкольном возрасте основными формами познания являются воображение и наглядно-образное мышление. В общении со взрослыми преобладают внеситуативные, речевые формы общения. Богатым и содержательным становится общение детей друг с другом [5, с. 262]. Специфика обучения в дошкольном возрасте характеризуется тем, что оно организовано преимущественно в игровой деятельности, ведущую роль играет произвольное запоминание.

В дошкольный период своего развития ребенок постепенно переходит от импульсивного, ситуативно обусловленного поведения к произвольному, опосредованному культурными средствами. В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев отмечают, что ребенок дошкольного возраста для образца своего поведения выбирает поведение тех взрослых, которые вызывают любовь, уважение и одобрение окружающих [5, с. 256]. Поэтому актуальными являются профилактические беседы, консультации со значимыми для дошкольника взрослыми — родителями, воспитателями ДОО, — в ходе которых отмечается важность корректного поведения при ребенке; объясняется, что следует показать ребенку при работе с компьютером и Интернетом, а что стоит скрыть и не демонстрировать [1].

Немаловажным фактором безопасного использования ребенком компьютера и Интернета, как дома, так и в стенах образовательных учреждений, является соблюдение требований СанПиН [4]. Остановимся на них более подробно, так как соблюдение этих правил и норм способствует сохранению психического и физического здоровья ребенка, но о них знают далеко не все родители.

Если в детском саду или дома имеется помещение, оснащенное компьютером, то площадь одного рабочего места не должна быть менее 6 кв. м. Рядом с компьютерным классом (комнатой) всегда необходимо располагать игровой зал (комнату), так как у ребенка дошкольного возраста может наступить переутомление от работы за компьютером (устанут глаза, запястья, спина), и ему нужно будет расслабиться и сделать физическую зарядку в игровой комнате.

Немаловажным условием при использовании компьютера является наличие увлажнителя воздуха. До и после каждого занятия в дошкольном учреждении или дома помещение нужно проветрить, что улучшит состав воздуха. Особое внимание стоит уделить освещению рабочего места: если в ходе работы недостаточно дневного света и потолочного освещения, то допускается установка светильников местного освещения на каждое рабочее место в отдельности.

Экран монитора должен располагаться на расстоянии 600–700 мм от глаз пользователя. Длительность занятий с использованием компьютера для детей дошкольного возраста (5–6 лет) не должна превышать 7–10 минут. После 7–10 минут использования компьютера следует выполнить несколько упражнений для глаз, а по завершении работы с компьютером, в перерыве, активно подвигаться, выполнить несколько упражнений для снятия общего физического утомления. Количество компьютерных игровых занятий в ДОО и дома не должно превышать 2-х раз в неделю, причем проводить их следует в дни наиболее высокой работоспособности детей — со вторника по четверг.

Соблюдаются ли все требования СанПиН в ДОО и в домашних условиях? Проводит ли ребенок за компьютером положенные ему 7–10 минут? Делает ли зарядку, гимнастику? Правильный ли угол освещения рабочего места?.. В связи с вышеобозначенными вопросами было проведено исследование на базе ГБОУ ДОУ № 2020 г. Москвы, в котором приняли участие дети дошкольного возраста.

Это исследование было направлено на определение места компьютера в жизни современного ребенка-дошкольника, на изучение представлений детей о безопасном поведении с компьютером, наличия у них предпосылок компьютерной грамотности и знаний о безопасности использования ими компьютеров в домашних условиях.

Определенная сложность при проведении исследования состояла в том, что не каждый ребенок, принявший в нем участие, мог правильно сформулировать свои мысли, пожаловаться на те или иные проблемы, трудности, с которыми он столкнулся. Основной формой работы была беседа, направленная на формирование у детей дошкольного возраста навыков безопасного использования интернет-среды.

В исследовании приняли участие 20 детей старшего дошкольного возраста (шестого года жизни). Беседа с детьми предполагала получение ответов на вопросы о компьютере, его использовании в домашних условиях самим ребенком, его родителями, а также другими членами его семьи. Помимо этого были заданы вопросы, направленные на определение степени компьютерной грамотности ребенка, включая вопросы об использовании интернет-среды, а также вопросы, позволяющие выяснить наличие знаний элементарной компьютерной терминологии.

Полученные ответы показали, что все дети (100%) знают, что такое Интернет, но лишь 30% из них его использовали. При этом 20% дошкольников не знают, какие возможности открывает Интернет, а 80% указали, что это «познавательные игры» / «возможность общения с кем-то» / «возможность выхода на странички». Ответ на вопрос о том, сколько времени ребенок, по его мнению, проводит за компьютером, не дал точных результатов, так как не все дошкольники, даже в старшем дошкольном возрасте, могут ориентиро-

ваться во времени. Но из варианта ответов детей: «пока не доиграю», «слушаю музыку, и потом мама выключает компьютер», «папа играет в игру, я сижу рядом», «бабушка разговаривает по скайпу и это время я у компьютера», — становится очевидно, что никто из детей не проводит за компьютером рекомендуемые санитарными нормами 7–10 минут, это время значительно больше.

Подтвердили наличие Интернета у них дома 85% опрошенных дошкольников. При этом 90% из них ответили, что они могут воспользоваться Интернетом только в присутствии родителей, и лишь 10% детей разрешено дома использовать Интернет самостоятельно («мама включает и я могу поиграть», «по выходным играю один»).

Самые распространенные ответы на вопрос о том, что ребенок делает в Интернете, были следующего рода:

- играю,
- смотрю, как мама / папа играют,
- общаюсь с родственниками вместе с родителями.

Старшие дошкольники, которые играют в Интернете, на уточняющий вопрос о том, в какие игры они играют, отвечали следующее:

- хожу через препятствия,
- играю в карты,
- стреляю шары, наряжаю куколку,
- строю дома и семью,
- прыгаю, бегаю, убиваю плохих героев.

Анализ полученных ответов позволил сделать вывод, что часть родителей ответственно подходят к использованию ребенком-дошкольником Интернета, к выбору игр, отдавая предпочтение развивающим и познавательным играм. Другая же часть родителей предпочитает не интересоваться тем, что делает их ребенок на компьютере, полагая, что дома с ним ничего плохого случиться не может.

Однако психологические проблемы, которые могут возникнуть при неправильном использовании компьютера и интернет-среды (нежелательный контент, киберугрозы, игровая зависимость), способны повлечь за собой серьезные проблемы в развитии ребенка.

С каждым годом совершенствуются средства связи и информационные технологии, появляется все больше новых гаджетов, глобальная сеть предоставляет своим пользователям, в том числе и детям дошкольного возраста, новые возможности. Все это требует соответствия системы дошкольного образования новым реалиям времени, в которых обеспечение психологической безопасности ребенка приобретает особую актуальность.

Поэтому очень значимым в современных условиях является проведение лекционно-просветительской работы, профилактических бесед и консультаций с родителями детей дошкольного возраста и воспитателями ДОО о грамотном использовании компьютера и интернет-среды.

Литература

1. Масалова В.С. Особенности представлений современных родителей о детях // Семья и дети в современном мире: Сборник материалов конференции. Том VI / Под общей и научной редакцией В.Л. Ситникова. СПб: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2020. С. 946–952.
2. Новоселова С.Л. В чем проблема информатизации дошкольного образования? // Детский сад от А до Я. 2003. № 1. С. 6–13.
3. Новоселова С.Л., Петку Г.П. Компьютерный мир дошкольника. М.: Новая школа, 1997. 126 с.
4. Санитарные правила и нормы СанПиН 2.2.2/2.4.1340-03 Гигиенические требования к персональным электронно-вычислительным машинам и организации работы (утв. постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 13 июня 2003 г. № 118) [Электронный ресурс] // Техэксперт. URL: <http://docs.cntd.ru/document/901865498> (дата обращения: 15.04.2020).
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учебное пособие. М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. 400 с.

References

1. Masalova V.S. Osobennosti predstavlenii sovremennykh roditeli o detyakh [Features of the ideas of modern parents about children]. In Sitnikov V.L. (eds.), *Sem'ya i deti v sovremennom mire: Sbornik materialov konferentsii. Tom VI [Family and children in the modern world: Collection of materials of the conference. Vol. VI]*. Saint-Petersburg: RGPU im. A.I. Gertsena Publ., 2020, pp. 946–952.
2. Novoselova S.L. V chem problema informatizatsii doshkol'nogo obrazovaniya? [What is the problem of informatization of preschool education?]. *Detskii sad ot A do Ya [Kindergarten from A to Z]*, 2003, no. 1, pp. 6–13.
3. Novoselova S.L., Petku G.P. Komp'yuternyi mir doshkol'nika [Computer world of a preschooler]. Moscow: Novaya shkola, 1997. 126 p.
4. Sanitarnye pravila i normy SanPiN 2.2.2/2.4.1340-03 Gigienicheskie trebovaniya k personal'nym elektronno-vychislitel'nym mashinam i organizatsii raboty (utv. postanovleniem Glavnogo gosudarstvennogo sanitarnogo vracha RF ot 13 iyunya 2003 g. No. 118) [Sanitary rules and norms SanPiN 2.2.2 / 2.4.1340-03 Hygienic requirements for personal electronic computers and organization of work (approved by the Decree of the Chief State Sanitary Doctor of the Russian Federation of 2003, June 13, No. 118)]. *Tekhekspert [TechExpert]*. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/901865498> (Accessed 15.04.2020).
5. Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Psikhologiya razvitiya cheloveka: razvitie sub'ektivnoi real'nosti v ontogeneze: Uchebnoe posobie [Human Development Psychology: The Development of Subjective Reality in Ontogenesis. A Training Manual]. Moscow: PSTGU Publ., 2013. 400 p.

Информация об авторах

Кириллов Иван Львович,

кандидат психологических наук, доцент, доцент кафедры дошкольной педагогики и психологии факультета «Психология образования», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2335-6072>, e-mail: ivkirillov@yandex.ru

Соловьева Дарья Александровна,

аспирант, Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (ФГБНУ «ИИДЦВ РАО»), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7933-8757>, e-mail: bep88@mail.ru

Information about the authors:

Ivan L. Kirillov,

PhD in Psychology, Docent, Associate Professor of the Department of Preschool Pedagogy and Psychology, Faculty of psychology of education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2335-6072>, e-mail: ivkirillov@yandex.ru

Darya A. Solov'yeva,

Graduate Student, Institute for the Study of Childhood, Family and Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7933-8757>, e-mail: bep88@mail.ru

Получена 04.05.2020

Received 04.05.2020

Принята в печать 04.06.2020

Accepted 04.06.2020

Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере

Психологическая служба в системе высшего образования: проблемы и актуальные задачи

Андронникова О.О.,

Новосибирский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО НГПУ), г. Новосибирск, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>, e-mail: andronnikova_69@mail.ru

Статья направлена на анализ актуального состояния и проблем становления психологической службы в системе высшего образования. Выделены цели психологической службы и актуальные задачи, связанные с требованиями времени, отмечается необходимость трансформации задач и областей деятельности психологической службы в системе высшего образования. Описаны основные проблемы, препятствующие эффективному развитию психологической службы. Отмечена необходимость трансформации ранее существующих представлений об организации психологического сопровождения в высших учебных заведениях. Эта необходимость обоснована вызовами времени и, в свою очередь, требует комплексного подхода к объединению теории, практики, задач обучения и формирования личности в условиях социальной нестабильности и роста кризисных вмешательств. Как новые требования к психологической службе выделены, во-первых, необходимость организации психологического консультирования и психотерапии, во-вторых, организация работы, направленной на формирование у студентов навыков поддержания собственного психического здоровья, в-третьих, реализация диспетчерской функции психологической службы вуза. Это необходимо для диагностики неблагополучий у студентов и направления их к необходимым специалистам.

Ключевые слова: *психологическая служба в системе высшего образования, студенты, психологическое сопровождение, психологические трудности.*

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

Psychological Service in Higher Education System: Problems and Urgent Tasks

Olga O. Andronnikova,

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>, e-mail: andronnikova_69@mail.ru

The article is aimed at analyzing the current state and problems of the formation of the psychological service in the higher education system. The goals of the psychological service and current tasks associated with the requirements of the time are highlighted, the need for the transformation of the tasks and areas of the psychological service in the higher education system is noted. The main problems that hinder the effective development of the psychological service are described. The necessity of transforming previously existing ideas about the organization of psychological support in higher educational institutions is noted. This need is justified by the challenges of the time and, in turn, requires an integrated approach to combining theory, practice, the tasks of training and personality formation in conditions of social instability and the growth of crisis interventions. As new requirements for the psychological service are highlighted, firstly: the need to organize psychological counseling and psychotherapy; secondly: the organization of work aimed at developing students' skills in maintaining their own mental health; thirdly: the implementation of the dispatching function of the psychological service of the university. This is necessary to diagnose student troubles and refer them to the necessary specialists.

Keywords: *psychological service in higher education system, students, psychological support, psychological difficulties.*

For citation: Andronnikova O.O. Psychological Service in Higher Education System: Problems and Urgent Tasks. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 85–94. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170110>

Введение

Студенты колледжей и университетов, особенно на первом курсе, испытывают ряд сложностей. Во-первых, они должны приспосабливаться к условиям, подверженным быстрым изменениям и неопределенности. Во-вторых, находятся в ситуации оторванности от привычных систем поддержки. В-третьих, студентам необходимо справиться с множеством личностных и психологических проблем, которые варьируются от вопросов адаптации и проблем развития, академических, учебных, профессиональных проблем до психического заболевания.

В этой ситуации особенно остро может ощущаться влияние социального травматического стресса, связанного с COVID-19 и необходимой самоизоляцией, переходом на дистантную форму обучения. Все это актуализирует необходимость решения существующих проблем психологической службы в системе высшего образования.

Ожидается, что психологическая служба оказывает необходимое психологическое сопровождение участникам образовательного процесса [8; 10]. В рамках задач высшего образования психологическая служба нацелена на то, чтобы способствовать развитию, адаптации и обучению студентов, одновременно предотвращая опасное и саморазрушительное поведение. По сути, служба решает задачи всестороннего обеспечения условий для эффективного прохождения образовательного процесса и формирования личности выпускника.

Однако механизмы, используемые для достижения этой цели университетами, в значительной степени различаются в зависимости от философии или миссии учреждения. Несмотря на то что психологические службы в системе высшего образования в России появились достаточно давно, они не стали обязательным подразделением в вузах и создаются по инициативе администрации или психологов вузов.

Участники Всероссийского съезда психологов образования (3 апреля 2018 года) пришли к выводу, что на сегодняшний день в России пока нет единой общепринятой модели психологической службы [4].

Актуальное состояние психологической службы в высшем образовании

Рассматривая цель психологической службы, необходимо отметить, что чаще всего она формулируется исходя из двух аспектов: образовательных и социальных.

Образовательная цель связана с выявлением и максимально полным использованием в обучении и воспитании студентов их интеллектуального и личностного потенциала, имеющихся задатков, интересов и склонностей [10]. В рамках выполнения данной цели возникает необходимость организации эффективной системы психологического сопровождения профессионального становления учащихся с соблюдением принципа синергетического эффекта воздействия в условиях психологически безопасной образовательной среды.

О.А. Белобрыкина отмечает, что данная цель, в конечном счете, ведет к созданию условий, в которых может сформироваться квалифицированный работник, профессионал в определенной области [11].

Социальная цель направлена на организацию помощи студенту в преодолении его психологических трудностей, обусловленных как образовательными, так и иными (возрастными, социальными, природными) причинами. В конечном счете, социальная цель образования ведет к созданию условий, в которых может сформироваться личность гуманистического типа. Несколько по-другому социальная цель представлена в зарубежных исследованиях.

Так, С. Бисиното (С. Bisinoto) с соавторами роль психологической службы видит в продвижении академического успеха путем поощрения творческого и академического потенциала студентов, устранении препятствий в усвоении академических знаний и развитии различных навыков, которые ведут студентов к успеху в жизни [12]. Данное положение находит свое подтверждение в работах других авторов [13; 19].

В рамках реализации обозначенных целей психологические службы университетов сталкиваются с задачей удовлетворения потребностей самых разнообразных групп студентов. В этой связи необходимо уточнение стоящих перед психологической службой задач, понимание требований к ее роли — все более расширяющихся.

Комплексное представление о психологической службе — в рамках высшего образования — позволяет определить следующие направления ее деятельности: психопрофилактика, психотерапия, профориентация и профконсультирование, обеспечение учебной деятельности, обучение психологической грамотности.

В рамках комплексного подхода к работе психологической службы образовательного учреждения Л. Дарлинг-Хаммонд с соавторами (L. Darling-Hammond) описывает четыре области деятельности специалистов психологической службы (SoLD), отвечающих основным потребностям развития и позволяющих студентам использовать возможности продуктивного обучения [13]. Авторы следующим образом описывают эти области:

- благоприятные условия окружающей среды, включающие позитивные устойчивые отношения, физическую, эмоциональную и личностную безопасность и чувство принадлежности и цели;
- продуктивные учебные стратегии, которые поддерживают мотивацию, компетентность и самостоятельное обучение;
- социальное и эмоциональное обучение, развивающее навыки, привычки и мышление, которые обеспечивают академический прогресс, эффективность и продуктивное поведение (саморегуляция, исполнительная функция, внутриличностное осознание, навыки межличностного общения, активность);
- система поддержки, которая обеспечивает здоровое развитие, отвечает потребностям учащихся и преодолевает учебные барьеры, в том числе навыки предотвращения нарушения развития, включая травмы и несчастья [13; 16].

Исходя из специфики социальной ситуации своей страны, К. Хацихристу (С. Hatzichristou) с соавторами в качестве основных фокусов внимания психологической службы университета определяют следующие: повышение индивидуальной устойчивости и психологической адаптации студента и поддержка студенческих сообществ во время бедствий, таких как экономический спад, приток беженцев и стихийные бедствия [17]. Авторы обогащают синтетическую модель сопровождения разработкой многоуровневой модели готовности к кризисам, которая включает в себя многомерный подход, учитывающий контекстуальные факторы и межкультурные и межнациональные особенности. В основе модели — повышение устойчивости студента или группы.

Таким образом, появляется необходимость трансформации ранее существующих представлений об организации психологического сопровождения в высших учебных заведениях. Эта трансформация обоснована вызовами времени и требует комплексного подхода к объединению теории, практики, задач обучения и формирования личности в условиях социальной нестабильности и роста кризисных вмешательств.

Однако не все высшие учебные заведения готовы отвечать на поставленные вызовы времени. В ряде университетов психологической службы не предусмотрено, в некоторых — есть только номинально, в каких-то круг обязанностей психологической службы определен в рамках академических задач и не включает вопросы поддержки психического здоровья и безопасности. Либо службы концентрируются на вопросах сопровождения инклюзивного образования студентов с ОВЗ. Лишь немногие придерживаются комплексного подхода в организации психологического сопровождения в сфере высшего образования.

Уточнение современных задач, стоящих перед психологической службой университета, позволяет выделить следующие направления деятельности:

- обеспечение психологического сопровождения участников образовательного процесса, в перечень которого входят студенты, профессорско-преподавательский состав, руководство вуза, родители студентов, административные отделы вуза, работодатели. В контекст данного сопровождения входят задачи оптимизации образовательного процесса, в том числе методическая помощь в выборе методов и содержания обучения, соответствующего индивидуальным особенностям учащихся и специфике их восприятия;
- обеспечение психологической безопасности образовательной среды университета;
- создание условий для практико-ориентированного обучения студентов выбранной специальности;
- сопровождение адаптационных процессов студентов, особенно обучающихся на первом курсе;
- консультативное сопровождение студентов, имеющих специфические трудности психологического, патопсихологического или психиатрического характера;
- сопровождение инклюзивного образования детей с ОВЗ;
- организация психологического просвещения обучающихся, направленного на самопознание, приобретение психологических знаний, умений и навыков, необходимых для получения профессии, формирование потребности в здоровом образе жизни, достижение успешности.

Необходимо отметить, что для выполнения задач психологического сопровождения необходимы соответствующие виды деятельности.

Анализ основных видов деятельности, (реализация которых входит в сферу ответственности психологической службы университета) позволяет выделить достаточно большой разброс возможных вариантов. Вариативность набора отражена в современных исследованиях. Среди основных видов деятельности принято выделять:

- психологическое сопровождение учебного процесса: профилактика, просвещение, поддержка, помощь;
- экспертную деятельность;
- психодиагностику;
- психоконсультирование и психокоррекцию;
- психотерапию [3].

Психопрофилактика, как вид деятельности психологической службы вуза, направлена на увеличение психологической устойчивости студентов (как личностной и / или групповой характеристики). При этом необходимо выделить четыре уровня воздействия на учащихся:

- повышение устойчивости как личностной характеристики, полезной в повседневной жизни;
- расширение возможностей в случае появления неблагоприятных событий;
- поддержка устойчивости;
- обучение устойчивости [16; 17].

В рамках данного направления необходимо учить студентов:

- эффективно применять технологии самоуправления,
- развивать эмоциональный интеллект,
- ставить позитивные цели,
- проявлять эмпатию,
- развивать конструктивные межличностные отношения,
- брать на себя ответственность,
- принимать решения.

В данном контексте профилактика не может быть направлена только на информирование о вреде приема психоактивных веществ или опасности неконтролируемого поведения, которое часто становится

неадекватным. Профилактика должна быть направлена на формирование у студентов особых личностных качеств, которые повышают их жизнестойкость и устойчивость личности. А значит — позволяют успешно справляться с возникающими рисками и сложностями.

Необходимо обучать студентов поддерживать психическое здоровье на когнитивном, эмоциональном и духовном уровне. Возможно использование индивидуальных и групповых форм организации консультаций и занятий. Также стоит учитывать, что студенты демонстрируют заинтересованность в развитии навыков управления стрессом, управления временем, карьерном и жизненном планировании, выстраивании семьи и отношений, финансовой грамотности [14].

Важным направлением деятельности выступает методическая и экспертная поддержка процесса обучения. Организация обучения, ситуации, связанные с трудностями усвоения программы, мотивация к профессиональной деятельности, выстраивание профессиональной карьеры — все эти вопросы по-прежнему находятся в центре внимания специалистов.

Психологическая поддержка должна оказываться, в первую очередь, тем студентам, которые испытывают особые сложности в процессе обучения (уязвимым группам студентов). К таким группам относятся учащиеся:

- которые переживают травмирующие события личностного или социального характера [17],
- находятся в кризисной ситуации [5],
- мигранты и беженцы [16],
- инвалиды и лица с особыми возможностями здоровья [1; 6; 7; 9].

Для каждой из выделенных категорий существует специфика организации психологического сопровождения. Для групп беженцев в рамках поддерживающих мероприятий важной становится готовность педагогов к работе по программам вмешательства, что вызывает необходимость их обучения выстраиванию студенческого коллектива [19]. Для студентов с особыми возможностями здоровья основой социально-психологического сопровождения является присутствие программ безбарьерной среды, организации групп поддержки и самоподдержки [1; 7].

Достаточно остро в настоящее время встал вопрос об организации психологического консультирования и психотерапии. Психологический дистресс и преодоление проблем среди студентов высших учебных заведений требуют большого внимания и сказываются на успешности овладения профессией, построения карьеры и многом другом.

К. Дизи (С. Deasy) с соавторами отмечает, что рост расстройств среди студентов высших учебных заведений вызывают глобальную обеспокоенность [14]. Авторы рассматривают психологический стресс и обеспокоенность как показатели, нарушающие здоровье, приводящие к психическим расстройствам и требующие целенаправленного сопровождения, консультирования и психотерапии [14].

Необходимость психотерапевтической поддержки студентов университета с личными и психологическими проблемами — в том числе проблемами психического здоровья — отмечают и другие исследователи. В работах К. М. Гранер и А. Т. Черкейра (К. М. Graner, A. T. Serqueira) показано, что во время обучения в вузе студенты испытывают серьезные психические расстройства, диагностированные до или после их поступления в вуз, но обострившиеся под влиянием повышенных учебных нагрузок, которые вызывают психологический стресс [15]. Часто это проблемы связаны с расстройством настроения, беспокойством, пищевыми расстройствами, употреблением стимуляторов.

Распространенность номофобии (страха остаться без мобильного телефона или вдалеке от него) у студентов университетов, как показатель психического неблагополучия, отмечают Родригес-Гарсия (Rodríguez-García) с коллегами [18].

Среди ситуаций, требующих особого внимания психологической службы, находятся проблемы, возникающие в ситуации переживания горя и потери, дисфункций семьи, разрушения ценностей, проблем реализации сексуальности, краха отношений, употребления психоактивных веществ, дискриминации по половому или религиозному признаку, маргинализации.

Таким образом, в рамках работы психологической службы вуза возникает необходимость в программах деятельности и специалистах, способных оказать необходимую психотерапевтическую помощь или выступить с диспетчерской функцией для диагностики неблагополучия и направления к необходимым службам.

Важным является сотрудничество психологической службы с местными центрами психологической, психотерапевтической, психиатрической поддержки и помощи, позволяющими организовать адекватное сопровождение студентов в ситуации возникновения сложных проблем, решение которых не входит в компетентность психологической службы сопровождения вуза.

Нельзя игнорировать распространенность проблем развития и адаптации. В контексте высшего образования необходимо консультирование, направленное на адаптацию студентов, их развитие и обучение.

Итак, перед психологической службой университета встает большой круг задач, решение которых невозможно без системной работы, направленной на многоуровневый комплексный подход и организацию взаимодействия всех служб.

Проблемы развития психологической службы университетов

Говоря о вопросах и актуальных проблемах психологической службы вуза, необходимо обозначить несколько актуальных проблем, которые в данный момент препятствуют эффективному развитию и функционированию психологической службы университета.

1. При определении основных целей и задач психологических служб в высших учебных заведениях возникает достаточно много иллюзорных или тревожных ситуаций. Зачастую психолог выполняет совсем не те функции, которые находятся в рамках его компетентности и входят в сферу его профессиональных интересов. Известны ситуации, когда на специалистов службы психологического сопровождения возлагают функции борьбы с терроризмом, наркоманией, асоциальным поведением студентов. Очевидно, что реализация подобной деятельности обычно низкоэффективна. Часто психолог выполняет функции специалистов по воспитательной работе, что также оказывается неэффективным.

2. Выбор организационной модели психологической службы. Результаты анкетирования, приведенные в работе И.В. Макаровой [4], позволили определить 5 основных организационных моделей психологической службы системы высшего профессионального образования, каждая из которых, несомненно, имеет свои плюсы и минусы в реализации.

1) Психолог, работающий в структуре подразделения, основными функциями которого является социальная, воспитательная работа и / или организация внеучебной деятельности студентов. Данная модель характерна для небольших университетов и требует от специалиста высокого уровня ответственности за качество реализации разных видов деятельности.

2) Психологический центр, выступающий самостоятельной структурой, с необходимой для деятельности автономией и независимостью в организации деятельности, что позволяет реализовывать основные задачи психологического сопровождения учебного процесса. Данная модель чаще всего используется в крупных университетах за рубежом. Сложным местом развития такой модели выступает функционирование, так как для его обеспечения нет внешних источников, а значит, финансирование приходится брать из бюджета вуза.

3) Функции психологической службы возложены на преподавателей психологии (психологические факультеты, кафедры психологии). Данная ситуация достаточно сомнительна, так как возникают вопросы соблюдения этических норм профессиональной деятельности, смешения контекстов и оплаты нагрузки преподавателям (часто это волонтерская работа).

4) Студенческие психологические объединения, кураторами которых могут выступать преподаватели факультетов психологии. В данной модели преподаватели также могут вести консультативную работу в особо сложных случаях. Сложности данной модели заключаются как в низкой компетентности студентов, так и в возможном смешении педагогических и консультационных контекстов [2]. К тому же возникают вопросы соблюдения этических профессиональных норм.

5) Аутсорсинговая система организации психологической помощи. Данная модель связана с передачей профессионального психологического сопровождения сторонней психологической организации по безвозмездному или возмездному договору. В этом случае выигрывает качество психологической помощи, однако возникают сложности понимания внутренних процессов университета и управления процессами психологической поддержки [4].

3. Нормативно-правовое обеспечение деятельности психологов системы высшего образования — это еще один вопрос, требующий своей проработки. Нормативной регламентации и рекомендаций по организации деятельности психолога университета нет. Не регламентирована нагрузка на специалиста, нет системного описания необходимых видов деятельности, не регламентирована заработная плата.

4. Следующий вопрос, требующий обсуждения, — этические принципы и нормы деятельности психолога высшего образования. Ситуации, когда корпоративные требования и правила вступают в противоречие с этическими требованиями деятельности, возникают достаточно часто и требуют введения протоколов и алгоритмов деятельности, способствующих принятию верных решений.

5. Профессиональная подготовка психологов для работы в университетах, повышение их квалификации с учетом понимания специфики профессиональных задач практически не представлены в российском образовательном пространстве.

6. Следующая проблема — мифы, нарушающие деятельность психологической службы вузов. Среди максимально часто представленных мифов выступают мифы самих психологов (о своих возможностях) и мифы руководителей учебных организаций (о задачах и возможностях психологов). Среди мифов руководителей достаточно много связанных с решением учебных задач и задач работы с молодежью, например, что психологическая служба вуза может решить проблемы:

- воспитания студентов;
- дидактические;
- модернизации образовательного процесса;
- профилактики аддиктивного поведения, в том числе суицида, и многое другое.

В этом контексте хотелось бы отметить, что психологическая служба не является дополнительным звеном в системе управления и не может решить все перечисленные задачи, не отвечает за модернизацию образовательного процесса, не может психологическими средствами решать вопросы дидактики высшей школы, не может решить все злободневные вопросы молодежи. Она может стать только «диспетчером», позволяющим организовать такую работу. Также необходимо отметить, что психологическая служба не может кардинально решить вопрос профилактики девиантного поведения, предотвратить употребление наркотиков, алкоголя.

Выводы

Таким образом, необходимо отметить потребности в изменении подхода к организации психологической службы университетов. Исследования многих авторов подтверждают ее значимость для увеличения эффективности учебного процесса. Наблюдается трансформация ранее существовавших представлений об организации психологического сопровождения в высших учебных заведениях. Эта трансформация обоснована вызовами времени и для своей дальнейшей успешной реализации требует применения комплексного подхода.

Появляются новые фокусы внимания психологической службы, включающие задачи не только сопровождения академического процесса, но и поддержания психического здоровья, обучения навыкам жизнестойкости, совладания со стрессом. Кроме того, появляется необходимость в диспетчерской функции службы для организации эффективной помощи студентам. Важно помнить, что психологическая служба не является «скорой социальной помощью». Она призвана вести целенаправленную работу по профилактике, обучению, консультированию, методическому сопровождению, психотерапии. Преодоление иллюзий позволит двигаться в сторону создания адекватной модели психологической службы вуза. Однако мы должны понимать, что в решении этой задачи мы находимся только в начале пути.

Литература

1. Айсмонтас Б.Б., Одинцова М.А. Инклюзивная образовательная среда вуза как ресурс для развития жизнестойкости и самоактивации студентов с инвалидностью [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2018. Том 23. № 2. С. 29–41. doi: 10.17759/pse.2018230204
2. Ефремова О.И. Психологическая служба вуза как один из институтов профессионализации будущих психологов образования [Электронный ресурс] // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова.

2015. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-sluzhba-vuza-kak-odin-iz-institutov-professionalizatsii-buduschih-psihologov-obrazovaniya> (дата обращения: 07.05.2020).
3. *Забродин Ю.М., Метелькова Е.И., Рубцов В.В.* Концепция и организационно-структурные модели психологической службы образования [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2016. Том 8. № 3. С. 1–15. doi: 10.17759/psyedu.2016080301
 4. Макарова И.В. Психологическая служба вуза: реальность и мечты // Психологическая служба университета: реальность и перспективы: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (Москва, 27–28 октября 2017 г.) / Отв. ред. И.Б. Умняшова, И.В. Макарова. М.: ФГБОУ ВО МГППУ; НИУ ВШЭ, 2017. 424 с.
 5. *Мищерина И.В.* Кризисное состояние личности студента и особенности его проявления // Материалы VII Всероссийской научно-практической конференции «Личность в культуре и образовании: психологическое сопровождение, развитие, социализация» (Ростов-на-Дону, 12–13 декабря 2019 г.). Ростов-на-Дону, 2019. С. 99–106.
 6. *Одинцова М.А., Куляцкая М.Г.* Психологическое благополучие студентов с инвалидностью в инклюзивной среде смешанного обучения [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 2. С. 30–42. doi: 10.17759/psyedu.2019110204
 7. *Одинцова М.А., Александрова Л.А., Кузьмина Е.И., Лазарева В.М.* Психолого-педагогическое сопровождение студентов с инвалидностью в инклюзивной образовательной среде вуза [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 114–127. doi: 10.17759/psyedu.2019110310
 8. *Ооржак Л.Н.* Организация деятельности психологической службы вуза: анализ опыта Тувинского государственного университета [Электронный ресурс] // Вестник Тувинского государственного университета. Педагогические науки. 2018. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-deyatelnosti-psihologicheskoy-sluzhby-vuza-analiz-opyta-tuvinskogo-gosudarstvennogo-universiteta> (дата обращения: 07.05.2020).
 9. *Осьмук Л.А., Дегтярева В.В., Жданова И.В.* Моделирование социально-психологического сопровождения в системе инклюзивного образования в вузе: из опыта Новосибирского государственного технического университета // Психологическая наука и образование. 2017. Том 22. № 1. С. 140–149. doi: 10.17759/pse.2017220116
 10. Теоретико-методологические основы организации психологической службы в вузе: Монография / Гут Ю.Н. [и др.]. Белгород: ИД «Белгород»; НИУ «БелГУ», 2017. 342 с.
 11. Теория и практика психологической службы в образовании: Учебное пособие. 2-е изд., доп. / Автор-сост. О.А. Белобрыкина. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2005. 508 с.
 12. *Bisinoto C., Marinho C., Almeida L.* La psicología educativa en la educación superior: la situación actual en Portugal // Revista De Psicología. 2014. Vol. 32 (1). P. 91–119.
 13. *Darling-Hammond L., Flook L., Cook-Harvey C. M., Barron B., Osher D.* Implications for educational practice of the science of learning and development // Applied Developmental Science. 2020. Vol. 24 (2). P. 97–140. doi: 10.1080/10888691.2018.1537791
 14. *Deasy C., Coughlan B., Pironom J., Jourdan D., Mannix-McNamara P.* Psychological Distress and Coping amongst Higher Education Students: A Mixed Method Enquiry // PLoS ONE. 2014. Vol. 9 (12). P. e115193. doi: 10.1371/journal.pone.0115193
 15. *Graner K. M., Cerqueira A. T. A. R.* Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados // Ciência & Saúde Coletiva. 2019. Vol. 24 (4). P. 1327–1346. doi: 10.1590/1413-81232018244.09692017
 16. *Hatzichristou C., Lianos P.* Social and emotional learning in the Greek educational system: An Ithaca journey // International Journal of Emotional Education. 2016. Vol. 8 (2). P. 105–127.
 17. *Hatzichristou C., Lianos P., Lampropoulou A.* Supporting Vulnerable Groups of Students in Educational Settings: University Initiatives and Partnerships // Psychology in Russia: State of the Art. 2019. Vol. 12 (4). P. 65–78. doi: 10.11621/pir.2019.0404
 18. *Rodríguez-García A. M., Moreno-Guerrero A. J., López Belmonte J.* Nomophobia: An Individual's Growing Fear of Being without a Smartphone — A Systematic Literature Review // Int. J. Environ. Res. Public Health. 2020. Vol. 17. P. 580. doi: 10.3390/ijerph17020580
 19. *Wille A. M.* Facilitating Success for Refugee Students and their Families // Communiqué. 2016. Vol. 44 (6). P. 35.

References

1. Aismontas B.B., Odintsova M.A. Educational Environment in University as a Resource for Resilience and Self-Activation in Students with Disabilities. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2018. Vol. 23, no. 2, pp. 29–41. doi: 10.17759/pse.2018230204. (In Russ., abstr. in Engl.).
2. Efremova O.I. Psikhologicheskaya sluzhba vuza kak odin iz institutov professionalizatsii budushchikh psikhologov obrazovaniya [University psychological service as one of the institutions of professionalization of future educational psychologists]. *Vestnik Taganrogskego instituta imeni A.P. Chekhova [Bulletin of the Taganrog Institute named after A.P. Chekhov]*, 2015. no. 2. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskaya-sluzhba-vuza-kak-odin-iz-institutov-professionalizatsii-buduschih-psihologov-obrazovaniya> (Accessed 07.05.2020).
3. Zabrodin Yu.M., Metelkova E.I., Rubtsov V.V. Conception and organizational and structural models of psychological service in education. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2016. Vol. 8, no. 3, pp. 1–15. doi: 10.17759/psyedu.2016080301 (In Russ., abstr. in Engl.).
4. Makarova I.V. Psikhologicheskaya sluzhba vuza: real'nost' i mechty [Psychological service of the university: reality and dreams]. In Umnyashova I.B., Makarova I.V. (ed.), *Psikhologicheskaya sluzhba universiteta: real'nost' i perspektivy: Materialy I Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii s mezhdunarodnym uchastiem (Moskva. 27–28 oktyabrya 2017 g.) [Psychological Service of the University: Reality and Prospects: Materials of the First All-Russian Scientific and Practical Conference with International Participation. Moscow, 2017, October 27–28]*. Moscow: FGBOU VO MGPPU Publ.; NIU VSHE Publ., 2017. 424 p.
5. Mishcherina I.V. Krizisnoe sostoyanie lichnosti studenta i osobennosti ego proyavleniya [The crisis state of the student's personality and the features of its manifestation]. *Materialy VII Vserossiiskoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Lichnost' v kul'ture i obrazovanii: psikhologicheskoe soprovozhdenie, razvitie, sotsializatsiya" (Rostov-na-Donu, 12–13 dekabrya 2019 g.) [Materials of the 7th All-Russian Scientific and Practical Conference "Personality in culture and education: psychological support, development, socialization" (Rostov-on-Don, 2019, December 12–13)]*. Rostov-on-Don, 2019, pp. 99–106.
6. Odintsova M.A., Kulyatskaya M.G. Psikhologicheskoe blagopoluchie studentov s invalidnost'yu v inklyuzivnoi srede smeshannogo obucheniya [Psychological Well-Being of Students with Disabilities in an Inclusive Blended Learning Environment]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019. Vol. 11, no. 2, pp. 30–42. doi:10.17759/psyedu.2019110204. (In Russ., abstr. in Engl.)
7. Odintsova M.A., Kuzmina E.I., Aleksandrova L.A., Lazareva V.M. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie studentov s invalidnost'yu v inklyuzivnoi obrazovatel'noi srede vuza [Psychological and Pedagogical Support for Students with Disabilities in Inclusive Educational Environment of University]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 114–127. doi: 10.17759/psyedu.2019110310 (In Russ., abstr. in Engl.).
8. Oorzhak L.N. Organizatsiya deyatelnosti psikhologicheskoi sluzhby vuza: analiz opyta Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta [Organization of the psychological service of a university: an analysis of the experience of Tuvan State University]. *Vestnik Tuvinskogo gosudarstvennogo universiteta. Pedagogicheskie nauki [Bulletin of Tuva State University. Pedagogical Sciences]*, 2018, no. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/organizatsiya-deyatelnosti-psihologicheskoy-sluzhby-vuza-analiz-opyta-tuvinskogo-gosudarstvennogo-universiteta> (Accessed 07.05.2020).
9. Os'muk L.A., Degtyaryova V.V., Zhdanova I.V. Modelirovanie sotsial'no-psikhologicheskogo soprovozhdeniya v sisteme inklyuzivnogo obrazovaniya v vuze: iz opyta Novosibirskogo gosudarstvennogo tekhnicheskogo uni-versiteta [Modelling Social Psychological Support within the System of Inclusive Higher Education: The Experience of Novosibirsk State Technical University]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2017. Vol. 22, no. 1, pp. 140–149. doi: 10.17759/pse.2017220116 (In Russ., abstr. in Engl.).
10. Gut Yu.N. et al. Teoretiko-metodologicheskie osnovy organizatsii psikhologicheskoi sluzhby v vuze: Monografiya [Theoretical and methodological foundations of the organization of psychological services at the university. Monography]. Belgorod: ID "Belgorod", NIU "BelGU" Publ., 2017. 342 p.
11. Belobrykina O.A. Teoriya i praktika psikhologicheskoi sluzhby v obrazovanii: Uchebnoe posobie. 2-e izd., dop. [Theory and practice of psychological services in education. A textbook. 2-nd ed.]. Novosibirsk: NGPU Publ., 2005. 508 p.
12. Bisinoto C., Marinho C., Almeida L. La psicología educativa en la educación superior: la situación actual en Portugal. *Revista De Psicología*, 2014. Vol. 32, no. 1, pp. 91–119.

13. Darling-Hammond L., Flook L., Cook-Harvey C. M., Barron B., Osher D. Implications for educational practice of the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 2020. Vol. 24, no. 2, pp. 97–140. doi: 10.1080/10888691.2018.1537791
14. Deasy C., Coughlan B., Pironom J., Jourdan D., Mannix-McNamara P. Psychological Distress and Coping amongst Higher Education Students: A Mixed Method Enquiry. *PLoS ONE*, 2014. Vol. 9, no. 12, pp. e115193. doi: 10.1371/journal.pone.0115193
15. Graner K. M., Cerqueira A. T. A. R. Revisão integrativa: sofrimento psíquico em estudantes universitários e fatores associados. *Ciência & Saúde Coletiva*, 2019. Vol. 24, no. 4, pp. 1327–1346. doi: 10.1590/1413-81232018244.09692017
16. Hatzichristou C., Lianos P. Social and emotional learning in the Greek educational system: An Ithaca journey. *International Journal of Emotional Education*, 2016. Vol. 8, no. 2, pp. 105–127.
17. Hatzichristou C., Lianos P., Lampropoulou A. Supporting Vulnerable Groups of Students in Educational Settings: University Initiatives and Partnerships. *Psychology in Russia: State of the Art*, 2019. Vol. 12, no. 4, pp. 65–78. doi: 10.11621/pir.2019.0404
18. Rodríguez-García A. M., Moreno-Guerrero A. J., López Belmonte J. Nomophobia: An Individual's Growing Fear of Being without a Smartphone — A Systematic Literature Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 2020. Vol. 17, pp. 580. doi: 10.3390/ijerph17020580
19. Wille A.M. Facilitating Success for Refugee Students and their Families. *Communiqué*, 2016. Vol. 44, no. 6, pp. 35.

Информация об авторах

Андронникова Ольга Олеговна,

кандидат психологических наук, доцент, декан факультета психологии, Новосибирский государственный педагогический университет (ФГБОУ ВО НГПУ), г. Новосибирск, Российская Федерация.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>, e-mail: andronnikova_69@mail.ru

Information about the authors

Olga O. Andronnikova,

PhD in Psychology, Docent, Dean of the Faculty of Psychology, Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1756-7682>, e-mail: andronnikova_69@mail.ru

Получена 14.05.2020

Received 14.05.2020

Принята в печать 24.06.2020

Accepted 24.06.2020

Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере

Рекомендации участников Всероссийского вебинара по вопросам адаптации и применения профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы от 20 февраля 2020 года

Для цитаты: Рекомендации участников Всероссийского вебинара по вопросам адаптации и применения профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы от 20 февраля 2020 года [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 1. С. 95–97. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170111>

Recommendations of the All-Russian Webinar Participants on the Adaptation and Application of Professional Standards for Education and Social Workers Dated 2020, February 20

For citation: Recommendations of the All-Russian Webinar Participants on the Adaptation and Application of Professional Standards for Education and Social Workers Dated 2020, February 20. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 95–97. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170111>

Обсуждению вопросов реализации региональных моделей межведомственного взаимодействия в практике адаптации и применения профессиональных стандартов работников социальной сферы был посвящен Всероссийский вебинар по вопросам адаптации и применения профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы (далее — вебинар), организованный 20 февраля 2020 года ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» совместно с ФГБНУ «Всероссийский научно-исследовательский институт труда» Минтруда России, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» и Общероссийской общественной организацией «Федерация психологов образования России».

Вебинар был проведен в рамках реализации Плана основных мероприятий до 2020 года, проводимых в рамках Десятилетия детства, и проекта «Модель инновационной реабилитационно-образовательной среды: пространство возможностей»¹.

Программа работы семинара-вебинара включала следующие основные направления:

- обсуждение региональной практики применения профессиональных стандартов социальной сферы, имеющих межведомственный характер;
- обсуждение региональных моделей межведомственного взаимодействия в практике оказания социальных и образовательных услуг в условиях применения профессиональных стандартов социальной сферы;
- обсуждение проектов актуализированных профессиональных стандартов социальной сферы.

В вебинаре приняли участие представители региональных органов исполнительной власти, осуществляющих государственную политику в социальной сфере, представители организаций социальной защиты населения, руководители и представители образовательных организаций, представители профессиональных сообществ, ученые и практики, занимающиеся вопросами оказания социальных и образовательных услуг на основе межведомственного взаимодействия, а также вопросами разработки и внедрения профессиональных стандартов работников социальной сферы, — более 200 человек из 50 субъектов Российской Федерации.

Участники семинара-вебинара обсудили следующие вопросы:

- применение профессиональных стандартов в социальной сфере;
- профессиональные стандарты работников социальной сферы как основу повышения качества подготовки специалистов;
- опыт освоения профессиональных стандартов работников социальной сферы (региональный аспект);
- особенности разработки должностной инструкции педагога-психолога образовательной организации, имеющего квалификацию «бакалавр»;
- практику применения профессиональных стандартов социальной сферы, имеющих межведомственный характер: региональные модели межведомственного взаимодействия в интересах уязвимых категорий населения;
- практики организации реабилитационно-образовательного пространства детей с ОВЗ и инвалидностью.

Материалы вебинара размещены на сайте общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» <https://rospsy.ru/>.

Участники семинара-вебинара констатировали, что развитию механизмов повышения качества предоставляемых услуг в социальной сфере будет способствовать системная работа по применению профессиональных стандартов социальной сферы, имеющих межведомственный характер, а также формирование базы научно обоснованных технологий и методов практической работы с социально уязвимыми категориями граждан.

Участники семинара-вебинара считают необходимым:

Обеспечить информационно-аналитическое сопровождение применения профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы, имеющих межведомственный характер, в 2020 году (ответственные — ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», ФГБНУ «Всероссийский научно-исследовательский институт труда» Минтруда России, ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России»).

В качестве методической поддержки применения профессиональных стандартов руководствоваться информацией, размещенной на интернет-ресурсах Минтруда России и ВНИИ труда Минтруда России; также считать целесообразным создание специализированного информационного интернет-ресурса для специалистов сферы образования и социальной сферы (ответственные — ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет»).

¹ Победитель конкурса Президентских грантов 2019, проект 19-2-001449.

На основе результатов опроса по изучению опыта взаимодействия в условиях применения профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы выявить и обеспечить профессиональное обсуждение наиболее эффективных технологий практической работы, осуществляемых на межведомственной основе в отношении социально уязвимых категорий граждан (ответственные — ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России», ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет», ФГБНУ «Всероссийский научно-исследовательский институт труда» Минтруда России).

Одобрить проекты актуализированных профессиональных стандартов «Психолог в социальной сфере», «Специалист по работе с семьей», «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере», «Социальный работник», «Специалист по социальной работе», «Руководитель организации социального обслуживания» по итогам профессионально-общественного обсуждения.

Обеспечить профессионально-общественное обсуждение актуализированного проекта ФГОС ВО «Социальная реабилитология и абилитология» (уровень магистратуры) (ответственные — ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России»).

Материалы вебинара опубликовать в сетевом журнале «Вестник практической психологии образования» (ответственные — ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России»).

В рамках выполнения плана Десятилетия детства с целью выявления и распространения научно обоснованных практик организации реабилитационно-образовательного пространства детей с ОВЗ и инвалидностью, реализуемых в учреждениях реабилитации и образования, обеспечить организационно-методические условия участия учреждений реабилитации и образования в научно обоснованном описании практик построения реабилитационно-образовательного пространства детей с ОВЗ и инвалидностью на основе стандарта доказательности социальных практик в сфере детства (ответственные — ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Общероссийская общественная организация «Федерация психологов образования России»).

Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере

Рекомендации участников Всероссийского вебинара по вопросам развития региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере от 25 марта 2020 года

Для цитаты: Рекомендации участников Всероссийского вебинара по вопросам развития региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере от 25 марта 2020 года [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 1. С. 98–100. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170112>

Recommendations of the Participants of the All-Russian Webinar on the Development of Regional Practices of Psychological Support in Education and the Social Sphere Dated 2020, March 25

For citation: Recommendations of the Participants of the All-Russian Webinar on the Development of Regional Practices of Psychological Support in Education and the Social Sphere Dated 2020, March 25. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 98–100. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170112>

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Московский государственный психолого-педагогический университет» при поддержке и участии Министерства науки и высшего образования Российской Федерации, общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России», федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный социальный университет» 25 марта 2020 года провели всероссийский вебинар по вопросам развития региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере.

Основные направления работы вебинара были посвящены задачам поддержки пилотных площадок, центров, организаций по вопросам применения профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы; распространения опыта работы региональных отделений общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России»; реализации региональных моделей межведомственного взаимодействия в социальной сфере и др.

Вебинар проведен в рамках реализации проекта «Модель инновационной реабилитационно-образовательной среды: пространство возможностей»¹.

В мероприятии приняло участие более 600 человек из 65 субъектов Российской Федерации: члены Федерации психологов образования России, педагоги-психологи, руководители образовательных организаций и организаций социальной сферы.

Эксперты Федерации психологов образования России в рамках обсуждения провели анализ и обобщение актуальных вопросов повышения эффективности психологического сопровождения в системе образования и социальной сфере:

- организационно-методическая поддержка перехода на профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в Свердловской области (доклад Светланы Алигарьевны Минюровой, ректора ФГБУ «Уральский государственный педагогический университет», члена Президиума, сопредседателя экспертного совета «Психолого-педагогическое образование», руководителя регионального отделения Федерации психологов образования России, доктора психологических наук);
- муниципальные профилактические программы как эффективный подход к решению задач психологического сопровождения в образовании (доклад Татьяны Николаевны Удиной, директора МБУ «Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Содружество» города Чебоксары Чувашской Республики», руководителя регионального отделения Федерации психологов образования России);
- вопросы и проблемы организации психологической службы в вузе (доклад Ольги Олеговны Андронниковой, декана факультета психологии ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», руководителя регионального отделения Федерации психологов образования России, кандидата психологических наук);
- повышение эффективности психологического сопровождения в системе образования и социальной сфере (опыт Новосибирской области) (доклад Татьяны Леонидовны Чепель, члена экспертного совета «Психолого-педагогическое образование» Федерации психологов образования России, научного консультанта, профессора ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», кандидата психологических наук);
- организация деятельности волонтеров Федерации психологов образования России: опыт регионального отделения города Москвы (доклад Ирины Борисовны Умняшовой, председателя регионального отделения Федерации психологов образования России города Москвы, координатора проекта «Студент+», члена экспертного совета Федерации психологов образования России, кандидата психологических наук);

По итогам вебинара приняты основные рекомендации:

- продолжить информационно-аналитическое сопровождение применения профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы, а также вопросов развития региональных практик психологического сопровождения в системе образования и социальной сфере в форме всероссийских вебинаров;
- рекомендовать педагогам-психологам, психологам социальной сферы при работе с детьми и родителями (законными представителями) в условиях дистанционного режима и распространения коронавирусной инфекции применять комплект памяток и рекомендаций при осуществлении психолого-педагогической поддержки (разработаны МГППУ и размещены в открытом доступе на сайте Федерации психологов образования России);
- ввиду сложившихся условий распространения коронавирусной инфекции, а также организации дистанционного режима обучения и работы — инициировать цифровую платформу профессионального сообщества «Волонтеры-психологи», предусматривающую формирование и методическую подготовку команды волонтеров, готовых оказывать психологическую поддержку гражданам в рамках добровольческой помощи, реализуемой в Российской Федерации; а также команды наставников в целях консультационной поддержки специалистов в вопросах оказания психолого-педагогической помощи семьям с детьми, лицам пожилого возраста;
- рекомендовать региональным отделениям ФПО России, пилотным площадкам по применению профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», экспертам подгото-

¹ Поддержан Фондом Президентских грантов.

вить статьи для публикации в тематических выпусках сетевого журнала «Вестник практической психологии образования»;

- принять участие в профессионально-общественном обсуждении и направить на электронный адрес rospsy.ru@gmail.com предложения по доработке проектов документов: проект профессионального стандарта «Психолог-консультант»; проект ФГОС ВО «Социальная реабилитология и абилитология».

Материалы вебинара размещены на сайте общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» <https://rospsy.ru/>.

Приложение

Методические рекомендации экспертов Федерации психологов образования России по вопросам организации дистанционного режима обучения

Для цитаты: Методические рекомендации экспертов Федерации психологов образования России по вопросам организации дистанционного режима обучения [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 1. С. 101–105. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170113>

Methodological Recommendations of Experts of the Federation of Psychologists of Education of Russia on the Organization of Distance Learning

For citation: Methodological Recommendations of Experts of the Federation of Psychologists of Education of Russia on the Organization of Distance Learning. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 1, pp. 101–105. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170113>

Предложения по психолого-педагогическому сопровождению образовательного процесса в условиях дистанционного режима обучения¹

В связи с постепенным введением карантина из-за распространения коронавирусной инфекции большое значение имеет психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса в условиях дистанционного режима обучения, при организации которого особое внимание необходимо уделить оказанию психологической помощи и поддержки семьям с детьми.

Изменение режима образования предполагает выстраивание алгоритма организации взаимодействия педагогических работников и педагогов-психологов с обучающимися и их родителями (законными представителями), предусматривающего:

- установление и поддержание контактов педагога-психолога с членами семей, педагогическими работниками и администрацией образовательных организаций (в том числе проведение опроса и установочного совещания по организации психолого-педагогической поддержки образования в условиях дистанционного режима обучения и распространения коронавируса);

¹ Предложения экспертной комиссии «Применение профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» Федерации психологов образования России (отв. Забродин Ю.М., Минюрова С.А., Леонова О.И.).

- проведение консультаций и мероприятий просветительского, методического, организационного характера, в том числе по проблемам организации учебной деятельности и досуга в домашних условиях, повышения мотивации обучающихся к участию в дистанционных занятиях, повышения адаптации субъектов образовательного процесса к новым условиям обучения, применения педагогических технологий, способствующих повышению эффективности удаленных форм учебных занятий.

Создание единой цифровой образовательной платформы, наличие устойчивой интернет-связи, способность использовать современные информационные образовательные ресурсы — все это необходимые условия обучения в дистанционном режиме. Дистанционный режим, в том числе, предполагает организацию рабочего места педагога-психолога, подбор инструментария для психолого-педагогической работы в дистанционной форме, освоение дистанционных технологий работы (в том числе групповых и индивидуальных), соблюдение этических норм психолога в связи с применением дистанционных форм работы (чаты, мессенджеры, электронная переписка).

Перевод на дистанционный режим работы, возможность потери заработка, наличие трудной жизненной ситуации, угроза распространения эпидемии и к тому же — условия изолированности семей с детьми в ограниченном пространстве являются стрессовыми факторами, способствующими возникновению острых психологических состояний.

Поэтому психолого-педагогическая работа должна предусматривать:

- применение в практике педагога-психолога форм и методов экстренной и кризисной психологической помощи (в том числе в дистанционном формате) с целью быстрого снижения возможных негативных эффектов (паника, слухи, агрессивные проявления);
- психологическое консультирование родителей и других членов семьи обучающегося, в том числе направленное на развитие умений справляться с изменившимися условиями жизни;
- информирование о консультативной психологической помощи, оказываемой анонимно (в том числе с использованием телефона доверия);
- привитие навыков совладающего поведения всем субъектам образовательной среды, обучение их навыкам саморегуляции (разные возрастные, целевые группы);
- организацию в дистанционной форме групп взаимоподдержки для семей с детьми, обучение возможностям выхода из состояния дискомфорта, повышение стрессоустойчивости в домашних условиях, повышение уровня коммуникаций в семье.

Нахождение обучающихся вне образовательного учреждения должно предусматривать индивидуальную работу с семьями по удержанию несовершеннолетних в поле зрения педагогических работников и предупреждению возникновения у несовершеннолетних групп риска социальной дезадаптации, аддикций и девиаций поведения (употребление ПАВ, агрессивное и аутоагрессивное поведение, депрессивные состояния, попадание под влияние деструктивных сообществ (посредством сети Интернет), рост проявлений рискованного поведения и пр.).

Памятка для педагогов-психологов по организации сопровождения обучающихся с расстройствами аутистического спектра в условиях перехода на обучение в дистанционном режиме²

Переход с очной формы обучения на обучение в дистанционном режиме сопровождается серьезными изменениями в жизни ребенка с расстройством аутистического спектра (далее — РАС). В связи с характерными особенностями развития детей с РАС, проявляющимися в стереотипности поведения и склонности к сохранению установленного жизненного порядка, ситуация изменения формы обучения может вызывать у них сильный дискомфорт и дезадаптацию. Это, в свою очередь, будет препятствовать освоению адаптированной основной общеобразовательной программы. Преодоление этих сложностей возможно путем создания специальных условий обучения в домашней среде и организации психолого-педагогического сопровождения в изменившейся ситуации.

² Предложение экспертной комиссии «Психология и педагогика специального и инклюзивного образования» Федерации психологов образования России (отв. Алехина С.В., Хаустов А.В.).

Важнейшим направлением работы психолога в случае перехода учащегося на дистанционное обучение является оказание помощи в адаптации к новым условиям. В зависимости от возраста и уровня развития ребенка данная работа может быть проведена различными способами и в разных формах.

У обучающихся начального школьного возраста, а также у учащихся более старшего возраста со сниженным интеллектом работа по адаптации проводится в значительной степени посредством родителей. Педагог-психолог в данном случае является наставником или супервизором. Его первоначальной задачей становится информирование родителя по вопросам организации обучения в домашних условиях. Основными темами консультирования являются:

- способы адаптации среды (зонирование пространства, его обедненность, использование визуальных подсказок, ограничение пространства с постепенным его расширением, использование специального сенсорного оборудования);
- подбор способов мотивации ребенка к учебной деятельности;
- формирование учебного поведения в домашних условиях;
- способы преодоления нежелательного поведения;
- выстраивание взаимоотношений с ребенком в новой роли («родитель-учитель», «родитель-тьютор»).

На уровне основного и среднего общего образования при сохранном интеллектуальном развитии обучающегося работа по его подготовке к обучению в дистанционном режиме может осуществляться непосредственно педагогом-психологом в режиме онлайн. При работе в данном направлении могут применяться следующие методы: социальные истории, видеомоделирование, визуальные сценарии, беседа.

Показателями успешной адаптации ребенка являются:

- принятие и выполнение новых правил поведения в ситуации дистанционного обучения;
- соблюдение установленного режима дня;
- выполнение заданий в специально организованном рабочем месте;
- следование визуальному расписанию занятий;
- выполнение заданий под руководством родителя или при его поддержке в качестве тьютора;
- взаимодействие с педагогом в режиме онлайн (выполнение инструкций, заданий, ответы на вопросы).

По завершении у учащегося адаптационного периода при организации дистанционного режима обучения необходимо определить дальнейшие цели психологической работы, которые в новых сложившихся условиях могут сильно отличаться от запланированных ранее.

При разработке индивидуальной программы коррекционной работы в части психологического сопровождения важно обеспечить необходимую поддержку учебного процесса, а также выбирать цели по формированию отдельных функциональных навыков, необходимых для повседневной жизни. При необходимости поддержки процесса обучения психолог участвует в проведении уроков в режиме онлайн, осуществляет наблюдение за организацией процесса обучения и разрабатывает рекомендации для учителя и родителя по развитию навыков, необходимых для обучения, и преодолению трудностей в обучении, характерных для учащихся с РАС. Как правило, такие рекомендации включают следующие темы:

- дополнительное структурирование процесса обучения;
- подбор мотиваторов для повышения интереса к учебной деятельности и эффективного формирования учебных навыков;
- применение методов визуальной поддержки (наглядные схемы организации рабочего места; схемы последовательности подготовки к уроку; алгоритмы подбора необходимых для выполнения определенной деятельности учебных материалов; последовательности выполнения отдельных учебных действий; визуальное расписание занятий или распорядка дня).

При работе над жизненными компетенциями в условиях обучения в дистанционном режиме приоритетными становятся задачи по формированию социально-бытовых навыков (самообслуживание и бытовая ориентировка), навыков времяпрепровождения и досуговых навыков (расширение интересов ребенка и видов деятельности), а также совместных игровых навыков с другими членами семьи.

При постановке целей психологической работы важно учитывать возраст и уровень развития детей, в зависимости от которых будут меняться как содержание, так и способы работы. При работе с детьми с выраженными аутистическими нарушениями реализация целей программы индивидуальной коррекционной работы будет осуществляться преимущественно родителем под дистанционным наблюдением и суперви-

зией педагога-психолога. При работе с детьми с менее выраженными аутистическими нарушениями акцент смещается на непосредственную коррекционную онлайн-работу психолога с ребенком.

На первом этапе непосредственной работы психолога с ребенком в режиме онлайн осуществляется отработка элементарных социально-коммуникативных навыков: совместное внимание, визуальный контакт со специалистом, навыки простейшей имитации, выполнение каких-либо действий в присутствии педагога в режиме онлайн, выполнение простых инструкций.

Для детей с более высоким уровнем развития и менее выраженными расстройствами аутистического спектра диапазон формируемых навыков расширяется. В дистанционном онлайн-режиме может проводиться работа по формированию широкой группы коммуникативных диалоговых навыков, навыков совместной онлайн-игры, понимания эмоций, модели психического, высших психических функций, когнитивных навыков. Важно обеспечить своевременный переход от индивидуальной работы в формате «психолог — ребенок» к работе в мини-группе в дистанционном режиме.

Таким образом, психологическая поддержка обучающихся с РАС в условиях дистанционного обучения направлена на их адаптацию, освоение адаптированной основной общеобразовательной программы и социальное развитие путем формирования жизненных компетенций и преодоления имеющихся социально-коммуникативных дефицитов. В отличие от очной формы обучения, в ситуации дистанционного обучения могут меняться конкретные приоритетные цели работы и способы их достижения.

Предложение по управлению психологической службой в системе образования в субъекте Российской Федерации в условиях дистанционного режима обучения³

Цифровизация, затрагивая основные виды деятельности педагога-психолога: психологическое просвещение, психологическую профилактику, психологическое консультирование, психологическую диагностику, психологическую коррекцию, психологическую реабилитацию и социально-психологическую адаптацию, экспертно-аналитическую и мониторинговую деятельность, — может увеличить количество благополучателей, качественно изменить специфику работы специалистов внутри организаций, особенности взаимодействия службы на внутриведомственном и межведомственном уровне, а также сделать акцент на подготовке специалистов психологической службы в образовании.

Форматы и технологии психолого-педагогической поддержки субъектов образовательного процесса:

- консультирование онлайн (с использованием программ Zoom, Skype, WhatsApp);
- консультирование по принципу «телефон доверия» через электронную почту и оперативная помощь через социальные сети;
- диагностика через сеть Интернет с возможностью сбора данных на едином ресурсе (например, социально-психологическое тестирование);
- создание онлайн-опросов и тестов с помощью интернет-конструкторов (например, тестирование через Google-формы);
- психологическое просвещение и психопрофилактика посредством создания интересного видеоконтента, прямых эфиров, вебинаров, видеоинструктирования, электронных библиотек, коллекций видеофильмов;
- психологическая коррекция с использованием онлайн- и мобильных тренажеров, онлайн-игр (например, для коррекции и развития познавательных процессов);
- использование мобильных и интернет-трекеров для фиксации и мониторинга социально-психологической адаптации;
- фиксация и хранение результатов тестирований для мониторинговой деятельности в виртуальном облаке.

³ Опыт отделения общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России» г. Полевской Свердловской области.

Форматы и технологии взаимодействия службы на внутриведомственном и межведомственном уровне

- видеоконференцсвязь для проектного и оперативного взаимодействия специалистов психологической службы области;
- сетевое взаимодействие на объединенном портале;
- единая библиотека нормативно-правовых актов, регулирующих деятельность психологической службы;
- мобильное и безбумажное взаимодействие специалистов ведомств;
- онлайн ресурсная карта специалистов психологической службы с возможностью взаимодействия с ними;
- единая информационная система для передачи случаев.

Форматы и технологии подготовки специалистов психологической службы в образовании и повышение их квалификации

- создание современной цифровой базы образовательного процесса специалистов;
- создание и развитие интеграционной платформы непрерывного психолого-педагогического образования;
- развитие собственного IT-потенциала психологических служб в организациях;
- видеоинструктирование по использованию в работе и пояснению нормативно-правовой базы психологической службы в образовании;
- разработка цифрового контента в формате онлайн-курсов, вебинаров, прямых трансляций и др.;
- единая база научно-методических ресурсов психологической службы в образовании.

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 приставленные 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 — А.В. Захарова
Художественный редактор — Е.О. Пятаков
Литературный редактор — Е.О. Пятаков
Переводчик — Т.Д. Озерцкая
Верстка, корректура — А.Г. Каганер