



СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ

ВЕСТНИК

практической психологии образования

2020. Том 17. № 2

Тема выпуска:
Образование в интересах детей:
проблемы подготовки профессиональных кадров

THE ONLINE JOURNAL

BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2020. Vol. 17, no. 2

Issue topic:
Education for the interests of children:
problems of professional training

СЕТЕВОЙ ЖУРНАЛ

ВЕСТНИК

практической психологии образования

2020. Том 17. № 2

Тема выпуска:

Образование в интересах детей:
проблемы подготовки профессиональных кадров

THE ONLINE JOURNAL

BULLETIN

of Practical Psychology of Education

2020. Vol. 17, no. 2

Issue topic:

Education for the interests of children:
problems of professional training

Сетевое издание
«Вестник практической психологии образования»
№ 2 / 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» № 2 / 2020.

Тема выпуска: Образование в интересах детей:
проблемы подготовки профессиональных кадров

От редакции..... 7

Адаптация и применение межведомственных профессиональных стандартов в работе специалистов социальной сферы

*Рубцов В.В., Алехина С.В., Вихристюк О.В., Войтас С.А., Забродин Ю.М., Зарецкий В.К.,
Леонова О.И., Марголис А.А., Саитгалиева Г.Г., Семья Г.В., Холмогорова А.Б., Шариков С.В.*

О проблемах профессиональной подготовки специалистов социальной сферы
для работы с уязвимыми категориями населения..... 8

Гончарова А.А.

Применение профессиональных стандартов в организациях социальной сферы 35

Сизикова В.В., Аникеева О.А.

Профессиональные стандарты и подготовка кадров для различных уровней социальной работы:
к вопросу об адаптации образовательных и профессиональных стандартов..... 41

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Соловьева Т.А.

Кадровое обеспечение системы образования обучающихся
с ограниченными возможностями здоровья..... 49

Зарецкий В.К.

Проблемы профессиональной подготовки специалистов
для работы с детьми с трудностями в обучении и развитии..... 53

Алехина С.В., Ключко Е.Ю., Авилочева Н.С., Седых О.А.

Инклюзия и кадры: взгляд родителей и мнение профессионалов 67

Хаустов А.В.

О подготовке педагогических кадров для организации
образования обучающихся с РАС в Российской Федерации 79

Богданович Н.В., Делибалт В.В.

Актуальные проблемы подготовки специалистов в области
профилактики девиантного поведения в образовательных учреждениях 87

Шумакова Н.Б.

К вопросу профессиональной подготовки педагогов для работы с одаренными детьми 97

Мухамедрахимов Р.Ж., Самарина Л.В.

Подготовка профессионалов для системы ранней помощи детям и семьям в Российской Федерации 106

Развитие региональных практик работы с социально уязвимыми категориями детей на основе межведомственного взаимодействия

Гаязова Л.А., Вихристюк О.В.

Особенности запросов на дистанционную психологическую помощь в период самоизоляции (COVID-19)..... 118

Войтас С.А., Жолудь А.Н., Кабанов И.С., Бражник Ю.В., Рибелка И.В.

Модель реабилитационно-образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья..... 130

Пестова И.В., Гурьянова Н.А., Сергеева М.С., Кузеванова С.В.

Экспертиза качества специальных условий для получения образования обучающимися с ОВЗ как условие повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения 139

Андреева Н.Н.

Повышение мотивации педагогов к непрерывному развитию профессионально-личностных компетенций на основе рефлексивной технологии самоанализа 150

О журнале 159

Для авторов 160

Content

the online journal

“Bulletin of Practical Psychology of Education”, 2020. Vol. 17, no. 2.

Issue topic: Education for the interests of children:

problems of professional training

From the Editor 7

Adaptation and Application of Interdepartmental Professional Standards in the Work of Social Sphere Specialists

*Vitaliy V. Rubtsov, Svetlana V. Alekhina, Olesya V. Vikhristyuk, Svetlana A. Voitas, Yuriy M. Zabrodin,
Viktor K. Zaretskii, Olesya I. Leonova, Arkadiy A. Margolis, Guzel' G. Saitgalieva, Galina V. Sem'ya,
Alla B. Kholmogorova, Sergey V. Sharikov*

On the Problems of Professional Training of Social Sphere Specialists
to Work with Vulnerable Categories of the Population 8

Alina A. Goncharova

Application of Professional Standards in Organizations of Social Sphere 35

Valeria V. Sizikova, Olga A. Anikeeva

Professional Standards and Training of Staff for Different Levels of Social Work:
on the Issue of Adapting Educational and Professional Standards 41

Professional Training of Specialists to Work with Different Categories of Children

Tatiana A. Soloveva

Staffing of the Educational System of Students with Disabilities 49

Viktor K. Zaretskii

Problems of Professional Training of Specialists for Working
with Children with Learning and Development Difficulties..... 53

Svetlana V. Alekhina, Elena Yu. Klochko, Natalia S. Avilocheva, Olga A. Sedykh

Inclusion and Human Resources: Parents' View and Professionals' Opinions..... 67

Artur V. Khaustov

On the Teaching Staff Training for the Organization of Education
for Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the Russian Federation 79

Natalia V. Bogdanovich, Varvara V. Delibalt

Actual Problems of Training Specialists in the Field
of Deviant Behavior Prevention in Educational Institutions 87

Natalia B. Shumakova

On the Issue of Teachers' Professional Training for Working with Gifted Children 97

Rifkat J. Muhamedrahimov, Larisa V. Samarina

Professional Training in Early Intervention for Children and Families in Russian Federation 106

Development of Regional Practices for Working with Socially Vulnerable Categories of Children Based on Interdepartmental Interaction

Larisa A. Gayazova, Olesya V. Vikhristyuk

Peculiarities of Requests for Distance Psychological Assistance during the Period of Self-Isolation (COVID-19) 118

Svetlana A. Voitas, Aleksei N. Zholud', Igor' S. Kabanov, Yuliya V. Brazhnik, Inga V. Ribelka

Model of a Rehabilitation and Educational Space for Children with Disabilities 130

Irina V. Pestova, Nina A. Guryanova, Maria S. Sergeeva, Svetlana V. Kuzevanova

Examination of the Quality of Special Conditions for Education by Students with Disabilities as a Condition for Increasing the Effectiveness of Psychological and Pedagogical Support 139

Nadezhda N. Andreeva

Increasing the Motivation of Teachers for the Continuous Development of Professional and Personal Competencies Based on Reflexive Self-Analysis Technology..... 150

About the Journal 159

For Authors 160

От редакции

Выпуск посвящен обсуждению актуальных вопросов совершенствования системы профессиональной подготовки кадров и развития у специалистов компетенций, необходимых для работы с уязвимыми категориями населения.

Рассматриваются проблемы оказания помощи детям с ОВЗ и инвалидностью, детям, находящимся на длительном лечении в медицинских стационарах и на дому, детям, получающим паллиативную медицинскую помощь, хронически неуспевающим детям, детям в состоянии эмоциональной дезадаптации, детям с риском психических расстройств, детям, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, а также их родителям (законным представителям) и педагогам. Учет этих проблем является необходимым условием реализации кадровой политики в социальной сфере и развития системы профессиональной подготовки кадров. В этой связи проведен анализ требований профессиональных стандартов работников социальной сферы (в том числе, имеющих межведомственный и межотраслевой характер) в решении задач развития региональных практик работы с социально уязвимыми категориями детей, а также формирования практических компетенций для различных уровней социальной работы.

Значительное внимание авторы выпуска уделяют обсуждению задач методической, информационной и консультативной поддержки специалистов при оказании необходимой помощи сложным категориям детей и взрослых.

С учетом принципа доказательности социальных практик, а также материалов, отражающих региональный опыт адаптации и применения межведомственных профессиональных стандартов работников социальной сферы, рассматриваются вопросы профессионального развития специалистов, обеспечения условий их успешной работы в командах и совершенствования оказываемой адресной помощи и индивидуальной поддержки социально уязвимым группам населения.

Адаптация и применение межведомственных профессиональных стандартов в работе специалистов социальной сферы

О проблемах профессиональной подготовки специалистов социальной сферы для работы с уязвимыми категориями населения

Рубцов В.В.,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsov@mgppu.ru

Алехина С.В.,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: alehinav@mgppu.ru

Вихристюк О.В.,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukov@mgppu.ru

Войтас С.А.

Центр реабилитации и образования № 7 Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы (ГБОУ ЦРО № 7 ДТСЗН г. Москвы), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4553-8325>, e-mail: voitas@mail.ru

Забродин Ю.М.,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8899-5572>, e-mail: zabrodin_yuri@mail.ru

Зарецкий В.К.,

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

Леонова О.И.,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9916-3947>, e-mail: olesya_leonova@mail.ru

Марголис А.А.,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisaa@mgppu.ru

Саитгалиева Г.Г.,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0216-4167>, e-mail: gpg2910@mail.ru

Семья Г.В.,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: gvsemia@yandex.ru

Холмогорова А.Б.,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

Шариков С.В.,

Школа № 109 (ГБОУ Школа №109), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7508-6051>, e-mail: uchimznaet@gmail.com

В статье представлены результаты работы секции «Образование в интересах детей» Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере, которая проводилась по основным направлениям анализа, разработки и решения проблем профессиональной подготовки кадров для работы с уязвимыми категориями населения: опыт применения профессиональных стандартов специальностей социальной сферы, носящих межотраслевой характер; вопросы профессиональной подготовки специалистов в соответствии с требованиями межведомственных профессиональных стандартов; проблемы профессиональной подготовки специалистов системы образования для работы с уязвимыми категориями детей; формы работы с трудностями детей с особыми образовательными потребностями, их родителей и педагогов, обусловленными режимом дистанционного обучения; требования к подготовке специалистов социальной сферы для работы в новых социальных условиях. С опорой на результаты проведенного анализа в качестве стратегического направления совершенствования системы подготовки обсуждается модель формирования и развития межпрофессиональных компетенций работников социальной сферы, основанная на освоении лучших социальных практик. Наличие межпрофессиональных компетенций позволит специалистам согласованно действовать и работать в междисциплинарных командах, применять лучшие социальные технологии, которые доказали свою эффективность при работе с уязвимыми категориями населения. В рамках данного направления определены приоритетные задачи совершенствования системы профессиональной подготовки таких специалистов.

Ключевые слова: профессиональные стандарты работников социальной сферы, имеющие межведомственный характер, межпрофессиональные компетенции, уязвимые категории населения, профессиональная подготовка специалистов, практики работы в социальной сфере с доказанной эффективностью.

Для цитаты: Рубцов В.В., Алехина С.В., Вихристюк О.В., Войтас С.А., Забродин Ю.М., Зарецкий В.К., Леонова О.И., Марголис А.А., Саитгалиева Г.Г., Семья Г.В., Холмогорова А.Б., Шариков С.В. О проблемах профессиональной подготовки специалистов социальной сферы для работы с уязвимыми категориями населения [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 8–34. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170201>

On the Problems of Professional Training of Social Sphere Specialists to Work with Vulnerable Categories of the Population

Vitaliy V. Rubtsov,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>,
e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Svetlana V. Alekhina,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9374-5639>,
e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Olesya V. Vikhristyuk,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>,
e-mail: vihristukov@mgppu.ru

Svetlana A. Voitass,

Rehabilitation and Education Center No. 7 of the Department of Labor and Social Protection of the City of Moscow, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4553-8325>, e-mail: voitass@mail.ru

Yuriy M. Zabrodin,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8899-5572>,
e-mail: zabrodin_yuri@mail.ru

Viktor K. Zaretskii,

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

Olesya I. Leonova,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9916-3947>,
e-mail: olesya_leonova@mail.ru

Arkadiy A. Margolis,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>,
e-mail: margolisaa@mgppu.ru

Guzel' G. Saitgalieva,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0216-4167>,
e-mail: ggg2910@mail.ru

Galina V. Sem'ya,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>,
e-mail: gvsemia@yandex.ru

Alla B. Kholmogorova,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>,
e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

Sergey V. Sharikov,

Secondary School No. 109, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7508-6051>, e-mail: uchimznaem@gmail.com

The article presents the results of the work of the “Education for Children” Section of the Council under the Government of the Russian Federation on the Issues of Guardianship in the Social Sphere, which was carried out in the main areas of analysis, development and solution of the problems of professional training for working with vulnerable categories of the population: experience in applying professional standards for specialties in the social sphere, which are of a cross-sectoral nature; issues of professional training of specialists in accordance with the requirements of interdepartmental professional standards; problems of professional training of specialists in the education system to work with vulnerable categories of children; forms of work with the difficulties of children with special educational needs, their parents and teachers, due to the distance learning regime; requirements for the training of specialists in the social sphere for work in new social conditions. Based on the results of the analysis, a model for the formation and development of interprofessional competencies of social workers, based on the development of the best social practices, is discussed as a strategic direction for improving the training system. The presence of interprofessional competencies will allow specialists to act in concert and work in interdisciplinary teams, apply the best social technologies that have proven their effectiveness when working with vulnerable categories of the population. Within the framework of this direction, priority tasks have been identified to improve the system of professional training of such specialists.

Keywords: professional standards of social workers, which are interdepartmental in nature, interprofessional competencies, vulnerable categories of the population, professional training of specialists, practices of work in the social sphere with proven effectiveness.

For citation: Rubtsov V.V., Alekhina S.V., Vikhristyuk O.V., Voitas S.A., Zabrodin Yu.M., Zaretskii V.K., Leonova O.I., Margolis A.A., Saitgalieva G.G., Sem'ya G.V., Kholmogorova A.B., Sharikov S.V. On the Problems of Professional Training of Social Sphere Specialists to Work with Vulnerable Categories of the Population. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 2, pp. 8–34. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170201>

1. Опыт применения профессиональных стандартов специальностей, носящих межотраслевой характер, в социальной сфере

В соответствии с решением Совета при Правительстве Российской Федерации по попечительству в социальной сфере от 18.12.2012 г.¹, в период с 2013 по 2017 год были разработаны, утверждены и введены в действие профессиональные стандарты социальной сферы, предназначенные для работы с уязвимыми категориями граждан (см. Приложение 1).

Информационно-аналитическое сопровождение применения этой группы профессиональных стандартов, включающее выявление лучших региональных и муниципальных практик их применения, их актуализацию, а также мониторинг и анализ моделей межведомственного взаимодействия при оказании социальной поддержки и помощи гражданам, в рамках деятельности Совета выполняется секцией «Образование в интересах детей»² совместно с организациями-разработчиками и общественной организацией «Федерация психологов образования России» (ФПОР).

В этом направлении Секцией организованы широкие профессионально-общественные обсуждения — семинары-вебинары, совещания экспертов, конференции и профессиональные форумы по применению профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы, в которых приняло участие более 20 000 человек из числа представителей органов государственной и муниципальной власти субъектов Российской Федерации, организаций социальной защиты населения и образовательных организаций и профессиональных сообществ.

В результате:

- выполнен анализ проблем и рисков внедрения, актуализации и применения межведомственных профессиональных стандартов;
- подготовлены рекомендации региональным органам государственной и муниципальной власти, руководителям организаций по применению профессиональных стандартов в 2017–2019 гг. в соответствии с требованиями Постановления Правительства Российской Федерации № 584 от 27 июня 2016 г.;
- определены условия и сформулированы приоритетные задачи актуализации и эффективного применения профессиональных стандартов;
- выявлены и обобщены эффективные практики работы с социально уязвимыми категориями населения на основе межведомственного взаимодействия в новых социальных условиях.

В связи с введением в действие Федерального закона от 28 декабря 2013 г. № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» для части профессиональных стандартов³ разработаны проекты актуализированных редакций, уточняющие:

- порядок квалифицированной помощи в рамках межведомственного взаимодействия при оказании услуг детям с ОВЗ, в том числе детям, находящимся на длительном лечении в медицинских организациях, детям-инвалидам;
- формы профессиональной ориентации, профессионального обучения и трудоустройства инвалидов;
- пути реализации программ профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних;
- формы профилактической работы с семьями и детьми, находящимися в социально опасном положении, сопровождения семей с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации;
- меры комплексной реабилитации лиц, имеющих наркотическую зависимость, потребляющих наркотические средства и психотропные вещества без назначения врача;
- вопросы предупреждения самовольных уходов детей из учреждений с круглосуточным пребыванием;
- направления профилактики суицидального поведения у безработных граждан и др.

В настоящее время утверждены актуализированные редакции профессиональных стандартов социальной сферы «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере», «Социальный работник», «Специалист по социальной работе», «Руководитель организации социального обслуживания»; проекты

¹ Протокол заседания Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере от 18.12.2012 г. — URL: <http://archive.government.ru/docs/22093/>.

² Протокол заседания Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере (протокол № 8 от 28.09.2015 г.).

³ «Психолог в социальной сфере», «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере», «Специалист по работе с семьей», «Социальный работник», «Специалист по социальной работе», «Руководитель организации социального обслуживания».

актуализированных профессиональных стандартов «Психолог в социальной сфере», «Специалист по работе с семьей» одобрены Советом по профессиональным квалификациям в сфере безопасности труда, социальной защиты и занятости населения и проходят процедуру согласования в Министерстве труда и социальной защиты Российской Федерации. При этом практика показала необходимость разработки новых профессиональных стандартов педагогической работы с разными категориями лиц (в том числе с ОВЗ и инвалидностью, детьми, находящимися на длительном лечении в медицинских стационарах и на дому, детьми, получающими паллиативную медицинскую помощь, хронически неуспевающими детьми, детьми в состоянии эмоциональной дезадаптации, детьми с риском психических расстройств, детьми-сиротами и детьми, оставшимися без попечения родителей, детьми, оказавшимися в трудной жизненной ситуации). Эта работа потребует специального обсуждения в системах образования, здравоохранения и социальной защиты.

На сегодняшний день проанализировано более 100 региональных практик работы с социально уязвимыми категориями детей и взрослых на основе межведомственного взаимодействия⁴: инвалидами и детьми-инвалидами, семьями, находящимися в социально опасном положении или трудной жизненной ситуации; несовершеннолетними, находящимися в социально опасном положении и трудной жизненной ситуации и др.

В 2018 году при поддержке Министерства просвещения Российской Федерации образованы пилотные площадки по организации применения профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» в 30 субъектах РФ. По итогам проведения Всероссийского конкурса лучших психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде в 2018 году подготовлен каталог, описывающий 59 лучших региональных практик реализации психолого-педагогических программ психологической коррекции поведения и нарушений в развитии обучающихся, коррекционно-развивающей работы, психологической профилактики, просвещения и др. на основе междисциплинарного взаимодействия специалистов в системе образования и социальной сфере.

Опыт применения профессиональных стандартов в организациях социальной сферы остается предметом ежегодного анализа, который проводится с целью выявления и трансляции лучших практик внедрения профессиональных стандартов, решения задач развития профессионализма специалистов, работающих с социально уязвимыми категориями населения.

В 2019 году ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» совместно с ФГБУ «Всероссийский научно-исследовательский институт труда» Минтруда России и ФГБОУ ВО «Российский государственный социальный университет» продолжили работу по оценке, анализу и выявлению лучших практик работы в социальной сфере с учетом применения межведомственных профессиональных стандартов в рамках всероссийского мониторинга, вебинаров и профессиональных конкурсов. В ходе данных мероприятий рассматривались проблемы и условия применения профессиональных стандартов, опубликованы сборники материалов с описанием программ и технологий работы.

Результаты этой оценки и анализа учитывались:

- при формировании в субъектах Российской Федерации системы методической поддержки применения профессиональных стандартов с учетом лучших практик межведомственного взаимодействия;
- при определении потребности в профессиональной подготовке и дополнительном профессиональном образовании специалистов в соответствии с требованиями профессиональных стандартов;
- при определении образовательных организаций, которые осуществляют обучение работников по образовательным программам, учитывающим требования профессиональных стандартов социальной сферы, имеющих межведомственный характер;
- при разработке методических рекомендаций для руководителей органов управления образованием, органов исполнительной власти, осуществляющих государственную политику в социальной сфере, руководителей и администрации образовательных организаций и организаций социальной защиты населения по применению профессиональных стандартов;
- при обосновании требований создания реестра лучших практик работы с социально уязвимыми категориями населения на основе межведомственного взаимодействия (пп. 105, 128 и 129 Плана основных мероприятий Десятилетия детства).

⁴ Материалы опубликованы (см. Приложение 2) и размещены на сайтах ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» <https://mgppu.ru>, общественной организации «Федерация психологов образования России» <http://www.rospsey.ru> и <http://профстандартпедагога.рф>.

По результатам проведенного в 2019 году опроса, в котором приняло участие около 7000 организаций из 82 субъектов Российской Федерации, проанализирован опыт межведомственного взаимодействия при предоставлении спектра социальных услуг гражданам, нуждающимся в социальном обслуживании.

Выделены приоритетные меры, необходимые в области кадровой политики в социальной сфере. К ним следует отнести:

- повышение квалификации работников для решения актуальных задач социальной сферы с учетом запросов социально уязвимых категорий населения, лиц, попавших в трудные жизненные ситуации;
- построение прозрачной и объективно подтвержденной взаимосвязи между квалификацией работника (профессиональным уровнем, уровнем владения компетенциями, квалификационной категорией), качеством и результатами его профессиональной деятельности и оплатой труда;
- определение принципов построения карьеры, включая ее основные ступени, взаимосвязи между занятием соответствующей должности и требуемой для этого квалификацией.

Согласно результатам опроса, участие в межведомственном взаимодействии подтвердили организации здравоохранения, организации, осуществляющие образовательную деятельность, центры социального обслуживания населения, уполномоченные органы в сфере опеки, попечительства и патронажа, территориальные органы МВД РФ, комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав, структуры муниципальных образований, учреждения в сфере спорта, культуры и молодежной политики, центры занятости и профориентации.

В то же время, результаты показали, что к участию в системе межведомственного взаимодействия в субъектах РФ в должной степени не привлекаются службы ранней помощи, социально-ориентированные некоммерческие организации, организации инвалидов и родителей детей с инвалидностью, реабилитационные центры, отделы записи актов гражданского состояния, территориальные подразделения Управления Федеральной миграционной службы (см. Приложение 3).

Основными проблемами, с которыми столкнулись организации в процессе межведомственного взаимодействия, стали: нарушение сроков предоставления информации; отсутствие единого информационного поля; сложность при обмене базами данных, дефицит компетенций; отсутствие верифицированной базы лучших практик работы; отсутствие заинтересованности в совместной деятельности у потенциальных партнеров / клиентов; отсутствие эффективных каналов медийной коммуникации и PR-сопровождения успешной профессиональной деятельности в социальной сфере, в том числе существенного улучшения социальных льгот и оплаты труда.

В целом результаты опросов и мониторинга свидетельствуют о необходимости совершенствования практики оказания реабилитационной, консультативной, дефектологической, психологической помощи и психолого-педагогического сопровождения, отражают запрос на введение регламентов по вопросам межведомственного взаимодействия с привлечением социально-ориентированных НКО, центров реабилитации и образования, служб ранней помощи в целях повышения эффективности социальной и социально-психологической помощи и поддержки уязвимых категорий детей и взрослых. Важным условием решения перечисленных вопросов является выявление на основе единых критериев оценки (в том числе на основе доказательного подхода) и тиражирование лучших социальных практик, формирование на этой базе реестра лучших управленческих и социальных практик, основанных на введении профессиональных стандартов специалистов социальной сферы (в соответствии с п. 129 Плана мероприятий Десятилетия детства).

Важными ближайшими задачами в условиях быстро меняющейся социальной практики становятся разработка, оценка и апробация программ основного и дополнительного профессионального образования, программ оценки и развития квалификаций, согласованных с действующими профессиональными и образовательными стандартами, что позволит построить единое пространство получения и развития квалификаций на базе информационных, цифровых и дистанционных технологий, в том числе позволит осуществлять подготовку специалистов, способных эффективно работать в условиях новых вызовов и социальных рисков.

2. О профессиональной подготовке специалистов в соответствии с требованиями межведомственных профессиональных стандартов

Специальным предметом рассмотрения секции «Образование в интересах детей» являются вопросы профессиональной подготовки и обучения специалистов в соответствии с требованиями профессиональ-

ных стандартов. В этом направлении ФГБУ «ВНИИ труда» Минтруда России совместно с ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» выявлены и проанализированы особенности профессиональной подготовки кадров в соответствии с требованиями профессиональных стандартов работников социальной сферы, имеющих межведомственный характер.

Опыт реализации профессиональных стандартов работников социальной сферы показывает, что профессиональная подготовка специалистов, соответствующая требованиям этих профессиональных стандартов, должна быть ориентирована на такие области или сферы профессиональной деятельности выпускников, как образование, социальное обслуживание, физическая культура и спорт, здравоохранение и др. Однако в перечне специальностей и направлений подготовки высшего образования (УГСН) не представлены направления профессиональной подготовки, предусматривающие возможность разработки основных и примерных профессиональных образовательных программ высшего образования (ОПОП ВО) в соответствии с требованиями профессиональных стандартов, имеющих межведомственный и межотраслевой характер.

Первой эффективной попыткой в этом направлении можно считать разработку в системе федерального учебно-методического объединения по УГСН 44.00.00 «Образование и педагогические науки» примерных основных образовательных программ по профилю «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», а также проект ФГОС ВО «Социальная реабилитология и абилитология» и соответствующей примерной программы магистратуры⁵.

По данным упомянутого выше мониторинга по изучению опыта межведомственного взаимодействия в социальной сфере в условиях применения профессиональных стандартов, проведенного в 2019 году, участники межведомственного взаимодействия констатируют⁶, что организация системы профессиональной подготовки и дополнительного профессионального образования по образовательным программам не в полной мере учитывает требования профессиональных стандартов социальной сферы, имеющих межведомственный характер. Так, анализ данных мониторинга подтверждает, что в субъектах РФ имеется потребность в разработке и реализации:

- программ высшего образования (профессиональной подготовки) в соответствии с профессиональными стандартами «Психолог в социальной сфере», «Специалист по работе с семьей», «Специалист по социальной работе», «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере», «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)»;
- программ дополнительного профессионального образования, в первую очередь, в соответствии с профессиональными стандартами «Психолог в социальной сфере», «Руководитель организации социального обслуживания», «Социальный работник», «Специалист по работе с семьей», «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере», «Специалист по социальной работе», «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)».

Анализ опыта применения профессиональных стандартов работников социальной сферы позволяет констатировать следующее:

- отсутствуют или не определены направления подготовки (в рамках укрупненных групп специальностей и направлений подготовки), а также не актуализированы федеральные государственные образовательные стандарты подготовки работников социальной сферы, необходимые для разработки основных профессиональных образовательных программ в соответствии с требованиями профессиональных стандартов работников социальной сферы и с учетом межведомственного характера их профессиональной деятельности;
- отсутствует эффективная система дополнительного профессионального образования для работающих специалистов, направленная на привлечение в профессию лиц, мотивированных к деятельности в социальной сфере;

⁵ Проект федерального государственного образовательного стандарта высшего образования «Социальная реабилитология и абилитология (уровень магистратуры)» находится на согласовании в Министерстве науки и высшего образования РФ.

⁶ В соответствии с подпунктом б пункта 3 Рекомендаций по организации межведомственного взаимодействия исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации при предоставлении социальных услуг, а также при содействии в предоставлении медицинской, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи, не относящейся к социальным услугам (социальном сопровождении), утвержденных приказом Минтруда России от 18 ноября 2014 г. № 889 н.

- отсутствует система допуска к профессиональной деятельности, направленная на объективную оценку и установление минимально допустимого уровня квалификации работников в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

Первоочередными в этом направлении могут быть следующие задачи:

- разработка недостающих профессиональных стандартов с позиций активного диалога между разработчиками стандартов, образовательными организациями высшего образования и практиками;
- разработка и утверждение порядка финансирования (оплаты) дополнительного профессионального образования, согласованного с требованиями профильных профессиональных стандартов, работников организаций государственного сектора;
- разработка примерных основных образовательных программ в соответствии с требованиями профессиональных стандартов работников социальной сферы (в том числе имеющих межведомственный характер);
- формирование регионального реестра образовательных организаций, которые могут осуществлять обучение работников по образовательным программам, учитывающим требования профильных профессиональных стандартов;
- разработка нормативно-методических материалов для организаций государственного сектора, их учредителей, экспертов, научного сообщества, учреждений высшего и среднего профессионального образования в целях определения потребности регионов в кадрах и обучение (дополнительное профессиональное образование) по требуемым направлениям подготовки и специальностям с учетом требований профессиональных стандартов.

3. Проблемы профессиональной подготовки специалистов системы образования для работы с уязвимыми категориями детей

На сегодняшний день в системе образования утверждены и действуют профессиональные стандарты:

- педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) — 2013 год;
- педагог-психолог (психолог в сфере образования) — 2015 год;
- педагог дополнительного образования детей и взрослых — 2018 год;
- специалист в области воспитания — 2017 год;
- педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования — 2015 год.

В то же время, имеющаяся практика показывает, что в штат специалистов образовательной организации, реализующей любой вариант адаптированной основной образовательной программы (АООП), должны входить дефектологи, в зависимости от контингента обучающихся (олигофренопедагог, сурдопедагог, тифлопедагог), педагог-психолог, тьютор, ассистент, социальный педагог, педагог-организатор, педагоги дополнительного образования, учитель-логопед⁷.

При этом педагоги образовательной организации, в том числе реализующие программу коррекционной работы на ступени начального общего образования для обучающихся с ОВЗ, должны иметь высшее образование по одному из вариантов специальностей и направлений подготовки:

- а) «Специальное (дефектологическое) образование» по программам подготовки олигофренопедагога, тифлопедагога, сурдопедагога, логопеда;
- б) «Олигофренопедагогика», «Тифлопедагогика», «Сурдопедагогика», «Логопедия»;
- в) «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» с обязательным прохождением профессиональной переподготовки по направлению «Специальное (дефектологическое) образование».

⁷ Письмо Минобрнауки России от 11.03.2016 № ВК-452/07 «О введении ФГОС ОВЗ (вместе с Методическими рекомендациями по вопросам внедрения федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и федерального государственного образовательного стандарта образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями))», которое указало на необходимость обеспечения кадровых условий деятельности образовательной организации при внедрении ФГОС для обучающихся с ОВЗ и УО.

Педагог-психолог в этих организациях также должен иметь высшее образование по одному из вариантов специальностей и направлений подготовки:

- а) «Клиническая психология»;
- б) «Педагогическое образование» по программам бакалавриата или магистратуры в области психологического сопровождения образования лиц с ОВЗ;
- в) «Специальное (дефектологическое) образование» по программам бакалавриата или магистратуры в области психологического сопровождения образования лиц с ОВЗ;
- г) «Психолого-педагогическое образование», «Психология» по программам бакалавриата или магистратуры в области психологического сопровождения образования лиц с ОВЗ;

Необходимо отметить, что до настоящего времени не разработан отдельный профессиональный стандарт для работника системы специального и инклюзивного образования — специалиста в сфере коррекционной педагогики, хотя попытки включить в уже действующие стандарты необходимые компетенции и знания об особенностях развития таких детей предпринимались. Так, в 2017 году в профессиональные стандарты педагогических работников, согласно письму Минтруда, внесены поправки в части компетенций по работе с детьми с расстройствами аутистического спектра (РАС). В профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 г. № 10н, включена формулировка «Реализовывать адаптированную образовательную программу обучающегося с ОВЗ и инвалидностью, включая РАС, с применением современных поведенческих методов». В профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых», утвержденный приказом Минтруда России от 8 сентября 2015 г. № 613н, внесена формулировка «Использование современных вариативных методов и приемов, основанных на развивающем, деятельностном и поведенческом подходах, для организации деятельности обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, включая детей с расстройствами аутистического спектра, при освоении дополнительных общеобразовательных программ». В 2016 году опубликован проект приказа Министерства труда и социальной защиты РФ «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)”» (подготовлен Минтрудом России 15.09.2016). Однако этот профессиональный стандарт, который должен стать опорным при организации подготовки педагогических кадров с учетом введенного ФГОС для обучающихся с ОВЗ, не принят⁸.

Практика, однако, не стоит на месте. В настоящее время в России 128 вузов осуществляют подготовку по специальности 44.03.03. «Специальное (дефектологическое) образование». С 2019 года педагогические вузы работают по ФГОС 3++. По причине отсутствия профессионального стандарта коррекционного педагога подготовка дефектологов всех профилей ведется в настоящее время по профессиональным стандартам педагога, педагога-психолога, педагога дополнительного образования. Нет и соответствующей примерной основной образовательной программы. Вследствие этого из учебных планов подготовки в высшей школе исчезли часы, отведенные на овладение специальными коррекционными технологиями и подходами, не определена доля учебных часов на приобретение клинических знаний будущих специалистов по работе с детьми с инвалидностью и ОВЗ как в условиях отдельной образовательной организации, так и в условиях инклюзивной школы.

Международная статистика свидетельствует о стойкой тенденции к росту психических расстройств среди детей и подростков. Согласно результатам исследования Института мозга РАН, проблемы с психическим здоровьем имеют 15% детей, 25% подростков и до 40% молодых людей призывного возраста. По данным западных исследований, почти 30% выпускников страдают от симптомов депрессии, что в три раза выше, чем в общей популяции. По данным ВОЗ, около половины психических расстройств начинаются в возрасте до 14 лет; дети и подростки с нарушениями психического здоровья составляют примерно 20% от общей численности детско-подросткового населения. Около 75% взрослых с психическими расстройствами имели выраженные признаки болезни уже в возрасте до 18 лет⁹.

⁸ Проблема подготовки в РФ педагогов-дефектологов обсуждалась на III съезде дефектологов в октябре 2019 года. Было принято решение дополнить проект профессионального стандарта педагога-дефектолога от 2016 года дополнительными обобщенными трудовыми функциями: специалист по работе с детьми раннего возраста; специалист по работе с детьми с РАС; специалист по работе с детьми с тяжелыми и множественными нарушениями.

⁹ Результаты зарубежных исследований показывают, что ранняя диагностика и оказание помощи обучающимся в организациях системы охраны психического здоровья является эффективной мерой профилактики развития психических расстройств во взрос-

По данным Министерства здравоохранения Российской Федерации, ежегодно специализированная медицинская помощь в медицинских стационарах оказывается 6 млн. детей, из них 250 тысяч находятся в медицинской организации длительно (более 21 дня). По данным Союза педиатров России, около 9 млн. детей в России имеют хронические заболевания. Минздравом России определены 60 видов наиболее часто встречающихся заболеваний или состояний, требующих длительного лечения детей. Ситуация длительного лечения не позволяет детям посещать образовательную организацию по месту жительства обучающихся. Многие из них могут и хотят учиться. Причем обучение и воспитание всех без исключения детей являются источниками развития психических функций, регуляторами физиологических и психологических процессов. Для детей, нуждающихся в длительном лечении и получающих общее образование в медицинских организациях и на дому, должны быть созданы все необходимые условия для получения качественного и доступного образования. Объединение медицинских и педагогических технологий в процессе восстановления здоровья представляет собой реальную реализацию комплексного взгляда на реабилитацию. С 2014 года специалисты ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» участвуют в реализации проекта госпитальных школ России «УчимЗнаем» и в работе Межведомственной рабочей группы по практическому решению проблем обучения детей, находящихся на длительном лечении в медицинских организациях, организационно-техническое обеспечение деятельности которой осуществляет Минпросвещения России. В рамках проекта «УчимЗнаем» разработана модель госпитальной школы в медицинских стационарах, обеспечено ее внедрение на флагманской площадке проекта в Москве (ФГБУ «Национальный медицинский исследовательский центр детской гематологии, онкологии и иммунологии имени Дмитрия Рогачева» Минздрава России, ряд других федеральных медицинских центров, детский хоспис «Дом с маяком») и к 2020 году созданы проектные площадки — госпитальные школы в республиканских, краевых и областных детских больницах и онкологических диспансерах в 34 субъектах РФ. По результатам работы Межведомственной рабочей группы в ноябре 2019 года Минпросвещения России и Минздравом России были утверждены и направлены в субъекты РФ «Методические рекомендации об организации обучения детей, которые находятся на длительном лечении и не могут по состоянию здоровья посещать образовательные организации». В программах магистратуры ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» и других педагогических вузов была актуализирована тематика обучения детей, находящихся на длительном лечении, с реализацией практического модуля на флагманской площадке проекта «УчимЗнаем» в Москве. В период с 2018 по 2020 год Проектным офисом «УчимЗнаем» и ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» были проведены 30 специализированных всероссийских вебинаров по актуализации лучших практик госпитальной педагогики и профессиональной деятельности учителя, тьютора, педагога-психолога, социального педагога и других специалистов госпитальных школ. Вместе с этим, работа по данному направлению должна быть продолжена на основе междисциплинарного и межведомственного подхода в социальной сфере.

В настоящее время, по данным Минпросвещения России, в Российской Федерации более 1,15 млн. детей с ОВЗ и более 670 тыс. детей с инвалидностью. С учетом потребностей этого контингента в Минпросвещения России разработана Стратегия образования обучающихся с ОВЗ до 2030 года, где обозначены основные задачи по реализации ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ и развитию инклюзивного образования. Разработана Концепция развития ранней помощи на период до 2020 года во всех субъектах Российской Федерации, создаются межведомственные службы ранней помощи. Общее количество обращений в службы в 2019 году составило более 263 тысяч, что на 60% больше, чем в 2018 году, и почти в 3 раза больше, чем в 2017 году (данные Минпросвещения России).

В аналитической части Стратегии образования обучающихся с ОВЗ до 2030 года показано, что в 2019 году обучение и психолого-педагогическое сопровождение обучающихся с ОВЗ и инвалидностью в общеобразовательных организациях осуществляли 70 507 педагогических работников и специалистов: 4 828 учителей-дефектологов, 15 523 учителя-логопеда, 26 767 педагогов-психологов, 18 563 социальных педагогов, 4 129 тьюторов и 697 ассистентов (помощников). При этом установлено, что потребность в квалифицированных кадрах дефектологического профиля в 2019 году составляла 34 669 специалистов.

Данные свидетельствуют также о ежегодном увеличении приема на программы профессионального образования лиц с инвалидностью. Так, численность обучающихся в профессиональных образовательных организациях составила в 2019/20 уч. году 27 122 человек, что на 9,5% больше, чем в 2018/19 уч. году; в

лом возрасте. В нашей стране отмечается дефицит такого рода центров, где учащиеся могут получить бесплатную психологическую, а при необходимости медико-психологическую помощь.

образовательных организациях высшего образования — 25 252 человека. Очевидно, что эффективная работа с этими учащимися возможна только за счет высококвалифицированных специалистов.

Следует отметить, что в 2018 году в Минобрнауки России и Минпросвещения России организована рабочая группа по модернизации дефектологического образования и разработан образовательный модуль «Дефектология» для введения его в программы подготовки учителей. Однако, такая временная мера не может обеспечить необходимый уровень квалификации педагогических работников для обеспечения особых образовательных потребностей обучающихся, особенно в условиях расширяющейся инклюзивной образовательной практики.

Проблемы профессиональной готовности педагогических работников для системы образования обучающихся с ОВЗ и возможные пути их решения специально рассматривались в совместном проекте «Модель инновационной реабилитационно-образовательной среды: пространство возможностей»¹⁰, выполняемом Федерацией психологов образования России и Центром реабилитации и образования № 7 г. Москвы.

В рамках проекта учреждениями 11 субъектов Российской Федерации, профессионально пользующимися технологиями и методами социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья, были описаны лучшие практики из опыта своей работы. В 2020 году была проведена экспертная оценка 32 представленных социальных практик, которые показали свою эффективность в учреждениях по оказанию реабилитационных и образовательных услуг детям с ОВЗ (в том числе, детям со статусом «ребенок-инвалид»). Анализ такого типа практик позволил выделить основные проблемы работы с детьми с ограниченными возможностями, наметить некоторые пути их решения.

Так, согласно результатам проекта, было установлено следующее.

1. Недостаточная сформированность профессиональных компетенций молодых специалистов (выпускников вузов).

Современное педагогическое образование трансформируется и модернизируется, однако в должной мере не представлено взаимодействие с работодателями при разработке образовательных программ, где учитывался бы конкретный запрос отрасли, а также те компетенции, которые должны иметь не только универсальный, но и узкоспециальный характер.

Решению данной проблемы будут способствовать:

- разработка вариативной части учебных планов образовательных программ для будущих педагогических работников с обязательным привлечением работодателей с отработкой профессиональных компетенций на практике;
- развитие института стажировочных / опытно-экспериментальных площадок на базе лучших образовательных организаций с проведением аудиторных занятий на их базе.

2. Неудовлетворительный уровень сформированности гибких компетенций (soft skills): работа в команде, стрессоустойчивость, многозадачность, социальный и эмоциональный интеллект.

Согласно результатам проекта, педагогический процесс сталкивается с определенными сложностями, связанными с качеством формирования гибких компетенций, которые развиваются по преимуществу в условиях практической деятельности.

Решению данной проблемы будут способствовать:

- построение системной педагогической работы через приоритеты личности обучающегося, педагога, семьи, что возможно на основе применения образовательных технологий коммуникативно-личностной направленности;
- реализация педагогических задач через применение проектной методике с учетом принципов дифференциации и индивидуализации при работе с детьми и подростками с ОВЗ;
- применение кроссдисциплинарного и междисциплинарного подходов в системе менеджмента образования при формировании навыков работы в команде;
- создание постоянно действующей службы профессиональной супервизии (наставничества) на рабочем месте.

¹⁰ Проект «Модель инновационной реабилитационно-образовательной среды: пространство возможностей» реализуется в 2019–2020 годах при поддержке Фонда Президентских грантов.

3. Трудности в создании и организации многофункциональной коммуникативно-социальной учебной среды для детей с ограничением жизнедеятельности.

Решению данной проблемы будут способствовать:

- развитие службы методического сопровождения молодых специалистов на базе педагогических вузов и колледжей (практика, краткосрочные стажировки и др.);
- разработка и реализация педагогических технологий, направленных на развитие социальных компетенций обучающихся в учебной и — главное — внеучебной деятельности, актуализация дополнительного образования;
- создание консультационной службы для взаимодействия с родителями (законными представителями).

4. Низкая степень интеграции процессов учебной и внеучебной деятельности (низкий уровень владения воспитательными технологиями и прикладными основами педагогики и психологии, прежде всего возрастной психологии и коррекционной педагогики).

Для категории детей и подростков, которые испытывают трудности в обучении и не могут с ними справиться самостоятельно, а также не получают индивидуальную помощь, существует опасность обретения хронической неуспеваемости, препятствующей дальнейшему профессиональному обучению и трудоустройству, а также риск развития психических расстройств, социальной дезадаптации, психологических отклонений.

Решению этой проблемы будет способствовать подготовка методических рекомендаций для разработки обязательной «дорожной карты» организации и индивидуальной образовательной маршрутизации в работе с обучающимися во внеучебное время (с участием семьи), а также проработка программы воспитательной работы с личностью и группой.

5. Низкие ИКТ-компетенции педагогических работников.

В ходе исследования установлено, что молодые специалисты в полной мере не владеют современными технологиями развития электронной образовательной среды, а также техниками blended learning.

Решению данной проблемы будут способствовать:

- обязательная оснащенность профессиональных образовательных организаций современными техническими средствами обучения;
- применение образовательных электронных платформ для отработки навыков организации самостоятельной работы;
- нахождение компромисса между здоровьесберегающим подходом и компьютерными образовательными технологиями с четким расчетом времени работы с гаджетами и различными видами активности.

В целом результаты проведенного исследования свидетельствуют о том, что с учетом вызовов и рисков новой социальной ситуации принципиально важно обеспечить современный уровень подготовки и повышения квалификации специалистов социальной сферы для работы с уязвимыми категориями детей и взрослых — они должны владеть современными технологиями взаимодействия в рамках междисциплинарных команд, уметь работать с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью в различных образовательных условиях (специальных, инклюзивных, дистанционных и др.), уметь применять лучшие социальные практики в процессе обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Отдельно необходимо выделить проблему психологического и экономического бремени семей, члены которых страдают тем или иным серьезным заболеванием: современные исследования показывают, что все родственники, ухаживающие за тяжелобольными, испытывают либо депрессивные симптомы разной степени тяжести, либо психосоматические реакции на хронический стресс. Наиболее высокие показатели семейного бремени отмечаются в семьях детей с психическими расстройствами, а также с различными жизнеугрожающими заболеваниями. Расходы на лечение многих заболеваний не оправдывают себя без психологического сопровождения пациентов и их семей, а также мероприятий по психо-социальной реабилитации¹¹.

¹¹ Между тем, до сих пор психологическая помощь для многих заболеваний не вошла в пакет ОМС и отсутствуют программы целенаправленной подготовки соответствующих специалистов, что негативно сказывается на качестве и результативности медицинской помощи различным категориям пациентов с психическими и соматическими заболеваниями, нарушениями развития и инвалидностью.

4. Требования к подготовке специалистов социальной сферы для работы в условиях новой социальной ситуации: опыт пандемии коронавируса

В соответствии с предложениями членов Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере (далее Совет) от 20.04.2020 г.¹², секция «Образование в интересах детей» Совета совместно с общественной организацией «Федерация психологов образования России», ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» при поддержке Минпросвещения России, ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений», а также ФГБУ «Всероссийский научно-исследовательский институт труда» Минтруда России осуществили ряд мероприятий, направленных на оказание экспертно-методической поддержки педагогическим работникам и специалистам социальной сферы по вопросам предоставления психологической и психолого-педагогической помощи детям и взрослым, воспитывающим детей, в условиях распространения новой коронавирусной инфекции.

Для этих целей были организованы и проведены следующие мероприятия:

- модернизация службы дистанционного психологического консультирования (телефон доверия, центры психологической помощи и др.);
- адресная организация волонтерской работы;
- разработка и применение новых информационных технологий и сетевая организация удаленной помощи на базе профессиональных общественных организаций (аналитические и методические обучающие вебинары, мастер-классы и дистанционные курсы и др.).

В период с апреля по июнь 2020 года с опорой на эти ресурсы проведены:

- более 2000 психологических консультаций, связанных с тревогой, страхами, растерянностью детей и их родителей из-за распространения коронавируса, средствами Детского телефона доверия МГППУ (8-800-2000-122);
- дистанционная профессиональная консультация специалистов системы образования и социальной сферы на сайте Федерации психологов образования России <https://www.rospsy.ru>;
- регулярные всероссийские вебинары для специалистов системы образования и социальной сферы в соответствии с планом-графиком совместных всероссийских вебинаров по вопросам развития региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере в 2020 году, в которых приняло участие более 15 000 человек (Приложение 5);
- анализ основных затруднений у участников образовательного процесса, вызванных условиями дистанционного режима обучения, и психологических эффектов самоизоляции по итогам проведения всероссийских вебинаров для специалистов системы образования и социальной сферы;
- организация работы цифровой платформы «Волонтеры-психологи» на сайте ФПОР <https://www.rospsy.ru>.

4.1. Психологическая помощь семьям с детьми в условиях карантина (на основе Детского телефона доверия МГППУ 8-800-2000-122)

Анализ запросов детей и их родителей на проведение дистанционных психологических консультаций, поступивших на Детский телефон доверия МГППУ, свидетельствует об изменении динамики переживаний эмоциональных состояний у данных категорий граждан по сравнению с аналогичными периодами 2010–2019 гг. Согласно результатам этого анализа, несовершеннолетние обучающиеся, их родители, а также педагогические работники столкнулись с рядом трудностей, связанных с адаптацией к новым условиям жизни, формам обучения, межличностного общения. В частности, среди детской и подростковой аудитории резко увеличилось число переживаний, связанных с недостатком личного общения со сверстниками и взрослыми; аффективные (агрессивные) проявления по отношению к родителям, близким; депрессивные состояния с жалобами на нарушение сна, скуку, тоску, перепады настроения, утрату жизненных смыслов.

Родители детей в период пандемии нуждались в психологической поддержке в связи с резким усилением тревожных состояний, эмоциональной нестабильностью, усталостью, раздражением, конфликтностью по отношению к членам семьи.

Анализ показал, что запросы на психологическую помощь в период пандемии, поступившие от детей и подростков, вызваны обострившимися внутрисемейными конфликтами (с родителями, сиблингами); пе-

¹² Материалы и предложения, поступившие в адрес Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере (письмо Аппарата Правительства Российской Федерации от 20 апреля 2020 г. № П24-21514).

реживанием депрессивных состояний (нехватка друзей / занятий, одиночество); а также эмоциональными перегрузками, связанными с режимом дистанционного обучения.

Выявленные факты указывают на необходимость специальной профессиональной и методической подготовки педагогических работников, а также специалистов социальной сферы, оказывающих реабилитационную, консультативную, дефектологическую, социальную, психологическую помощь. Причем в данном случае речь идет преимущественно о психолого-педагогическом сопровождении адаптивного обыденного поведения в части, касающейся:

- планирования распорядка дня и организации различных видов деятельности (при режиме дистанционного обучения), регуляции режима сна и бодрствования, помощи в понимании особенностей взаимодействия членов семьи и ближайшего социального окружения в условиях самоизоляции и определенной напряженности, вызванной социально-экономическими условиями, совершенствования умений и навыков разрешения конфликтных и напряженных ситуаций в социальном взаимодействии, навыков саморегуляции, техник самопомощи;
- содействия обращениям за психологической помощью в целом, безотносительно пандемии и самоизоляции, что до настоящего времени является неприемлемым для значительной части населения, в том числе по причине стигматизации и самостигматизации, неоправданных страхов о влиянии факта обращения к психологу на благополучие в социальной сфере, в учебной, трудовой деятельности, непонимания содержания работы психолога и искаженных представлений о целях и задачах психологической помощи.

Психолого-педагогическая работа в таких ситуациях должна также предусматривать:

- применение форм и методов экстренной и кризисной психологической помощи (в том числе, в дистанционном формате) с целью быстрого снижения возможных негативных эффектов (паники, слухов, агрессивных проявлений);
- психологическое консультирование родителей и 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);
- оказание помощи в развитии саморегуляции, способности справляться со стрессовыми ситуациями и трудностями (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, коммуникативной культуры в семье, помощь в преодолении коммуникативных дисфункций 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), рискованное поведение и пр.). Данные компетенции должны войти в программы подготовки и повышения квалификации специалистов, работающих с уязвимыми категориями детей и взрослых.

Работа с обращениями населения за помощью и консультациями (включая «Детский телефон доверия» и сайт ФГОР) также показала, что в условиях сложившейся эпидемиологической ситуации запрос на получение реабилитационной, консультативной, дефектологической, социальной, психологической помощи и психолого-педагогического сопровождения особенно возрос у семей с детьми с особыми образовательными потребностями и уязвимыми категориями детей. Наиболее точно об этом свидетельствуют результаты соцопроса, в котором приняли участие 303 человека из 100 городов, деревень и поселков со всей России¹³.

По данным этого исследования, большинство учителей, психологов и родителей считает, что детям с инвалидностью гораздо сложнее обучаться дистанционно, чем детям без нее. Основная проблема — отсутствие у этих детей доступа к реабилитации и дополнительному образованию (такую проблему обозначили 57% участников). У детей нет специальных учебных материалов, которые отвечают потребностям ребенка с инвалидностью. Не хватает учебников и художественной литературы, напечатанных шрифтом

¹³ Организован в 2020 году РООИ «Перспектива» при поддержке Национальной коалиции «За образование для всех!» совместно с Inclusive Education Initiative и с участием социологов Международной лаборатории исследований социальной интеграции НИУ ВШЭ.

Брайля (81%), речевых коммуникаторов (87%), видеоматериалов с субтитрами (89%). Но хуже всего ситуация обстоит с экранными считывающими устройствами (91%) и помощью тьюторов и ассистентов (об ее отсутствии сообщили 92%).

Как показали результаты опроса родителей и педагогов хуже других оценивают ситуацию незрячие дети, а также дети с проблемами эмоционально-волевого характера. Большинство опрошенных говорит о том, что дети с инвалидностью на карантине стали тратить на учебу больше времени (62%). Причем некоторые указали, что у ребенка в новых условиях на учебу уходит все свободное время (к сожалению, это не привело к повышению качества усвоения материала — большинство родителей и педагогов сказали, что на дистанционном обучении успеваемость детей только ухудшилась).

В психологической поддержке нуждаются сами родители (85% опрошенных). Им не хватает знаний о методах обучения своих детей. Каждый пятый родитель также указал, что в период карантина ему не хватало информации о своих правах в сфере образования.

По мнению учителей и родителей, целесообразно увеличить количество педагогов, психологов, тьюторов и помощников, сформировать действующие междисциплинарные команды, способные работать с проблемами детей, и прежде всего — детей с особыми образовательными потребностями. Это, в свою очередь, требует адресной подготовки действующих и новых специалистов.

4.2 Дистанционное психологическое консультирование и поддержка несовершеннолетних и их родителей в условиях дистанционного обучения

Согласно прогнозам отечественных и зарубежных специалистов, ожидается значительный рост потребности в психологической помощи как из-за последствий пандемии и самоизоляции в первом полугодии 2020 года, так и в связи с возможностью второй волны инфицирования¹⁴. О вспышке коронавируса, которая может быть чревата серьезным глобальным кризисом психического здоровья, предупреждает Организация объединенных наций (ООН), призывая к срочным действиям по преодолению негативных последствий, вызванных пандемией. «Даже когда пандемия будет взята под контроль, горе, тревога и депрессия будут продолжать влиять на людей и общество», — предупредил генеральный секретарь ООН А. Гутерриш¹⁵. По мнению Д. Кестель, главы Департамента психического здоровья Всемирной организации здравоохранения, ряд национальных исследований показывает, что психические расстройства быстро нарастают по сравнению с периодом до пандемии (например, распространенность психических расстройств во время кризиса достигала 60% в Иране и 45% в США). Наиболее уязвимые категории — пожилые, дети, люди с ограниченными возможностями здоровья, люди, проживающие в социальных учреждениях, и пр.

Текущая ситуация пандемии и самоизоляции в связи с COVID-19 актуализирует вопросы, связанные с развитием цифровых технологий как в области дистанционного обучения, так и в области психологического консультирования, поддержки специалистов, осуществляющих педагогическую деятельность в условиях дистанционного режима, а также обучающихся и их родителей.

В период пандемии специалисты системы образования и социальной сферы широко использовали новые для них дистанционные формы работы для решения задачи психологической поддержки и сопровождения субъектов образовательной среды: детей, родителей, педагогов. Практика в полной мере показала высокий уровень востребованности психологической помощи, применяемой в дистанционном формате в период пандемии, самоизоляции, а также в посткарантинный период.

Согласно данным проведенного подразделением ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» в мае 2020 года исследования отношения к онлайн-консультированию, в котором приняло участие около 300 специалистов системы образования и социальной сферы из всех субъектов Российской Федерации, отмечается резкое увеличение объема онлайн-консультирования: от 8% всего объема консультаций до пандемии к 66% в период пандемии. При этом значительная часть опрошенных не наблюдает значительных различий в эффективности (42%) и качестве контакта (54%).

¹⁴ Child Helpline Services and the COVID-19 Outbreak. Posted on 16 May 2020 — <https://www.childhelplineinternational.org/child-helplines/tools/coronavirus/the-covid-19-outbreak-and-child-helpline-services/>.

¹⁵ Covid-19: UN warns fear, uncertainty and economic turmoil could have global psychological impact May 14th 2020 — <https://www.thejournal.ie/un-mental-health-report-5098585-May2020/>.

Вместе с тем, как уже отмечалось, для большинства педагогов-психологов, работающих в дистанционном режиме, необходимо повышение квалификации и специальная супервизорская и методическая поддержка.

Так, по оценке специалистов, остро ощущается нехватка методического инструментария для осуществления психологического консультирования, психологической поддержки обучающихся, их родителей в дистанционном режиме. При этом особенно остро стоит вопрос определения единых форматов (стандартов) применения дистанционной формы работы в системе образования (в том числе с учетом особенностей оказания экстренной помощи в период агрессивных вспышек у подростков во время дистанционного обучения; эффективной профилактики кризисных состояний у несовершеннолетних в дистанционном режиме обучения). Необходима также разработка нормативно-методической базы с учетом этических особенностей онлайн-консультирования, в том числе в сельских поселениях; модернизация инструментария для осуществления дистанционной помощи обучающимся и их семьям, оказавшимся в кризисной ситуации, для работы с родителями в ситуации категорического отказа взаимодействовать со школой, принимать задания для ребенка; разработка технологий и методов психологической помощи замещающим семьям, находящимся в кризисных ситуациях, а также детям «группы риска» и их семьям; техник психологической помощи в условиях самоизоляции и карантина при тревожности, чувстве одиночества, страха за дальнейшую жизнь, психосоматических панических атак, агрессии и пр.

Основными проблемами, заявленными педагогами, педагогами-психологами, социальными педагогами, представителями администраций образовательных организаций в части, касающейся психологического сопровождения их деятельности, являются¹⁶:

- необходимость консультационной и методической электронной площадки для педагогических работников и специалистов организаций социальной сферы;
- методические рекомендации в целях осуществления психолого-педагогической поддержки обучающихся, родителей (законных представителей), педагогических работников при переходе на дистанционный режим обучения;
- выявление возможных патологических проявлений кризисных состояний во время дистанционного консультирования и разграничение ответственности педагога-психолога и других специалистов;
- алгоритм действий педагога-психолога в случае необходимости адресной экстренной психологической помощи субъектам образовательной среды;
- особенности взаимодействия педагога-психолога с педагогическим составом во время самоизоляции;
- алгоритм действий специалиста в работе с семьей, испытывающей трудности при дистанционном обучении (в том числе особенности работы с детьми дошкольного возраста в период карантина, методы оказания помощи ребенку, способствующие его развитию; организация коррекционных занятий с обучающимися по АООП; проведение воспитательной работы с детьми с ОВЗ и пр.);
- организация сопровождения волонтеров-психологов, оказывающих дистанционную психолого-педагогическую помощь семьям с детьми;
- работа с особыми категориями детей в условиях дистанционного режима обучения (в том числе психологическая помощь обучающимся в условиях карантина при тревожности, чувстве одиночества, страха за дальнейшую жизнь, психосоматических панических атак, агрессии; проведение профилактической работы с детьми группы риска дистанционно; возможности оказания коррекционной и консультативной помощи детям с аутоагрессивным поведением в условиях самоизоляции; возможности проведения групповых занятий с учащимися группы риска в дистанционном режиме и пр.).

Таким образом, накопленный опыт подтверждает, что потребность специалистов системы образования в информационно-методической, ресурсной поддержке при осуществлении дистанционного психологического консультирования, поддержки несовершеннолетних, их родителей в условиях дистанционного обучения крайне высока. При этом острый запрос на методическую и информационно-аналитическую поддержку может быть решен путем создания ресурсного центра для специалистов, осуществляющего дистанционное психологическое консультирование и поддержку несовершеннолетних и их родителей в условиях дистанционного обучения¹⁷.

¹⁶ На основании данных, полученных в ходе анкетирования более 15 000 специалистов системы образования, а также специалистов и волонтеров, работавших в период пандемии с социально уязвимыми категориями населения, участвовавших во всероссийских вебинарах, организованных ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» совместно с общероссийской общественной организацией «Федерация психологов образования России» в период апреля–июня 2020 года.

¹⁷ Согласно п. 19 (б) протокола № 4 заседания Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере от 03.07.2020.

Основными задачами такого центра должны стать:

- проведение мероприятий, направленных на повышение эффективности психологического сопровождения в системе образования и социальной сфере в условиях дистанционного режима обучения;
- проведение мероприятий, направленных на совершенствование компетенций специалистов системы образования в области оказания психолого-педагогической помощи:
 - а) учащимся, испытывающим трудности в обучении, социально-психологической адаптации;
 - б) родителям в развитии детей, создании отношений сотрудничества между детьми и взрослыми, укреплении отношений внутри семьи;
 - в) детям, их родителям, членам семей, оказавшимся в трудной жизненной ситуации, в условиях неблагоприятной эпидемиологической ситуации, новой социальной ситуации;
- проведение онлайн-мероприятий информационного и просветительского характера для педагогов, обучающихся, их родителей (с целью повышения психологической грамотности в области совершенствования умений и навыков разрешения конфликтных ситуаций в социальном взаимодействии, навыков саморегуляции, техник самопомощи в условиях ограничений (карантина));
- подготовка информационно-аналитических, методических материалов для специалистов, осуществляющих дистанционное психологическое консультирование и поддержку обучающихся, их родителей, по предупреждению возникновения у несовершеннолетних социальной дезадаптации, аддикций и девиаций поведения (употребление ПАВ, агрессивное и аутоагрессивное поведение, депрессивные состояния, попадание под влияние деструктивных сообществ (в том числе посредством сети интернет), рискованное поведение и пр.);
- онлайн-консультирование, супервизорское сопровождение специалистов, осуществляющих дистанционное психологическое консультирование и поддержку обучающихся, их родителей по психологическим проблемам обучения в условиях карантина¹⁸.

4.3 Сетевая и волонтерская работа через сайт Федерации психологов образования России

В условиях дистанционного режима обучения и временной изоляции семей принципиальное значение приобрела организация системной поддержки, предусматривающей психолого-педагогическую помощь учителям, учащимся в преодолении учебных трудностей, родителям — в развитии детей, создании отношений сотрудничества между детьми и взрослыми, укреплении отношений внутри семьи. С этой целью особую роль в период пандемии имела организация волонтерской работы:

- формировались команды волонтеров на цифровой платформе «Волонтеры-психологи» <https://www.rospsy.ru/volunteer/> для организации дистанционной психолого-педагогической помощи семьям с детьми: психолого-педагогической помощи учителям, детям и родителям в преодолении трудностей обучения в условиях карантина; проведения онлайн-мероприятий просветительского и профилактического характера для детей и подростков;
- обеспечивалась экспертно-методическая и организационная поддержка участия волонтеров во Всероссийской акции взаимопомощи «Мы вместе» (<https://new.dobro.ru/>) по оказанию психологической помощи гражданам пожилого возраста;
- при участии волонтеров осуществлялась экспертно-методическая поддержка специалистам системы образования и социальной сферы по психологическим проблемам обучения в условиях карантина; проблемам психологической поддержки социально уязвимых категорий граждан (открыт прием обращений к экспертам и волонтерам на цифровой платформе профессиональной помощи);
- подготовлены разъяснения для волонтеров, специалистов системы образования и социальной сферы, работающих с проблемами социально уязвимых категорий населения (прием обращений волонтеров и специалистов осуществляется на цифровой платформе профессиональной помощи <https://www.rospsy.ru/help/>);
- проводились онлайн-мероприятия для студентов, посвященные развитию личностных ресурсов в области преодоления стрессовых ситуаций и умения эффективно справляться с трудными жизненными ситуациями, в рамках Молодежного просветительского проекта Федерации психологов образования

¹⁸ Результаты исследований, отражающие современное состояние проблемы подготовки специалистов социальной сферы для работы с социально уязвимыми категориями населения, представлены в специальном выпуске, подготовленном для заседания Совета секцией «Образование в интересах детей» совместно с общероссийской общественной организацией «Федерация психологов образования России», — сетевом журнале «Вестник практической психологии образования» №2 за 2020 год.

России «Студент+», направленного на профилактику незаконного потребления наркотических средств и психотропных веществ в студенческой среде.

5. Приоритетные задачи совершенствования системы профессиональной подготовки специалистов социальной сферы для работы с уязвимыми категориями населения

Полученные новые данные свидетельствуют о том, что возникающие у уязвимых категорий населения проблемы имеют, по преимуществу, комплексный характер и требуют адресного сопровождения, основанного на междисциплинарном взаимодействии (Федеральный закон от 28.12.2013 № 442-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации»). Такое сопровождение основано на согласованном взаимодействии специалистов разного профиля: оказываемая помощь не может быть «суммой» отдельно оказываемых услуг, а должна носить комплементарный характер — работающие специалисты должны понимать пределы и уровень вмешательства каждого и уметь совместно работать в мультидисциплинарной команде. Способы предоставления конкретной помощи отрабатываются специалистами разных ведомств совместно и при взаимном использовании общих ресурсов¹⁹.

Очевидно, что формирование междисциплинарных компетенций специалистов, позволяющих им успешно работать в командах и оказывать необходимую помощь уязвимым категориям населения, — это принципиально новая стратегическая задача профессиональной подготовки работников социальной сферы. Ее решение, как показывает опыт работы ряда университетов и социально ориентированных НКО, в значительной мере достигается за счет освоения студентами в процессе профессиональной подготовки метода выявления, оценки и тиражирования лучших социальных практик на основе принципа доказательности («доказательный подход»).

Для того чтобы принцип доказательности был освоен на должном уровне, необходимо уже в процессе обучения вовлекать студентов в проекты, моделирующие эмпирические исследования эффективности практик, и создавать условия для применения полученных результатов в практической работе при оказании помощи тем, кто в этом нуждается. Важно, что доказательная практика включает в себя значительный элемент критического мышления и творчества и не сводится к набору установленных правил. Последнее достигается за счет правильного баланса дисциплин, знакомящих будущих специалистов-практиков с основами исследовательской деятельности, и дисциплин, нацеленных на тренировку навыков принятия решений.

Для организации подготовки и повышения квалификации специалистов социальной сферы на основе практик с доказанной эффективностью необходимо обосновать и разработать модель такой подготовки, включающую в себя формирование межвузовского банка обучающих социальных, в том числе образовательных, практик с доказанной эффективностью, и предусмотреть освоение доказательного подхода в процессе учебной практики («в поле») под наблюдением супервизора.

В целом проведенный анализ проблем профессиональной подготовки специалистов социальной сферы, обеспечивающих работу с социально уязвимыми группами населения, накопленный опыт работы таких специалистов в новой социальной ситуации, обусловленной распространением коронавирусной инфекции, а также результаты многочисленных отечественных и зарубежных исследований проблем и трудностей, с которыми сталкиваются специалисты, оказывая необходимую помощь сложным категориям детей и взрослых, определяют приоритетные задачи, от решения которых в настоящее время зависит совершенствование национальной системы профессиональной подготовки кадров, владеющих межпрофессиональными компетенциями, необходимыми для работы с уязвимыми категориями населения.

К ним относятся:

- определение и разработка недостающих профессиональных стандартов специалистов социальной сферы с позиций активного диалога между разработчиками стандартов, образовательными организациями высшего образования, социально ориентированными НКО и практиками (в том числе, межведомственных и межотраслевых стандартов);

¹⁹ Такой принцип организации совместной работы специалистов несколько лет назад стал прорывным направлением в системе защиты прав детей в Великобритании, где была создана и верифицирована новая модель работы специалистов — мультиведомственная и мультидисциплинарная команда по защите ребенка (MASH). Особенность организации такой работы — видеть проблему через возможный способ ее совместного решения, проводить содержательную оценку имеющихся ресурсов (родственники, агентства, церковь и пр.), оказывать помощь за счет их правильной интеграции.

- актуализация существующих профессиональных стандартов в соответствии с изменениями в государственной политике и законодательстве Российской Федерации (в том числе, межведомственных и межотраслевых стандартов);
- разработка межведомственных и междисциплинарных протоколов оказания услуг как приложения к профессиональным стандартам;
- разработка примерных основных образовательных программ в соответствии с требованиями профессиональных стандартов работников социальной сферы (в том числе, имеющих межведомственный и межотраслевой характер);
- разработка программ дополнительного профессионального образования, отвечающих требованиям межведомственных профессиональных стандартов «Психолог в социальной сфере», «Руководитель организации социального обслуживания», «Социальный работник», «Специалист по социальной работе», «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере», «Специалист по работе с семьей», «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних»;
- анализ потребностей регионов в кадрах и формирование запроса на обучение специалистов (дополнительное профессиональное образование) по востребованным направлениям подготовки и специальностям с учетом требований профессиональных стандартов;
- развитие эффективной системы дополнительного профессионального образования для работающих специалистов, обусловленное новой социальной ситуацией и требованиями к работе с уязвимыми категориями населения; привлечение в профессию лиц, мотивированных к деятельности в социальной сфере, включая систему допуска к профессиональной деятельности, обеспечивающую объективную оценку и установление минимально допустимого уровня квалификации работников в соответствии с требованиями профессиональных стандартов, а также наличия у них требуемых межпрофессиональных компетенций;
- анализ, выявление и оценка лучших педагогических технологий (лучших практик), обеспечивающих формирование межпрофессиональных компетенций обучающихся, необходимых для эффективного взаимодействия при работе с социально уязвимыми категориями населения, включение этих практик в систему профессиональной подготовки специалистов;
- формирование регионального реестра образовательных организаций, которые могут осуществлять обучение работников по образовательным программам, учитывающим требования профильных профессиональных стандартов (в том числе, имеющих межведомственный и межотраслевой характер);
- разработка и утверждение порядка финансирования (оплаты) дополнительного профессионального образования работников организаций государственного сектора, согласованного с требованиями профильных профессиональных стандартов;
- развитие службы методического сопровождения молодых специалистов на базе педагогических вузов и колледжей (практика, краткосрочные стажировки и др.);
- организация цифровой платформы профессиональной помощи, которая должна быть направлена на подготовку волонтеров и специалистов к оказанию адресной, в том числе дистанционной, психолого-педагогической и социальной помощи семьям;
- оказание методической и информационной помощи специалистам при осуществлении дистанционного психологического консультирования, поддержки несовершеннолетних, их родителей в условиях дистанционного обучения.

Решение указанных задач станет основой для формирования и развития у обучающихся межпрофессиональных компетенций, позволит готовить специалистов для работы в социальной сфере, способных эффективно действовать и работать в междисциплинарных командах, широко применять лучшие социальные практики, которые доказали свою эффективность и востребованы при работе с проблемами уязвимых категорий населения, прежде всего при работе с проблемами детей и детства в целом²⁰.

²⁰ Основное содержание доклада отражено в изданиях: сетевой журнал «Вестник практической психологии образования» (2020, том 17, № 2); сетевой журнал «Социальные науки и детство» (2020, том 1, № 1); сборник материалов «Вызовы пандемии COVID-19: психическое здоровье, дистанционное образование, интернет-безопасность», том 1 (составители: В.В. Рубцов, А.А. Шведовская; ред.: В.В. Рубцов, А.А. Марголис, И.В. Вачков, О.В. Вихристюк, Н.В. Дворянчиков, Т.В. Ермолова, Ю.М. Забродин, Н.Н. Толстых, А.В. Хаустов, А.Б. Холмогорова, А.А. Шведовская. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2020. 480 с.).

**Перечень профессиональных стандартов специальностей социальной сферы,
носящих межотраслевой характер**

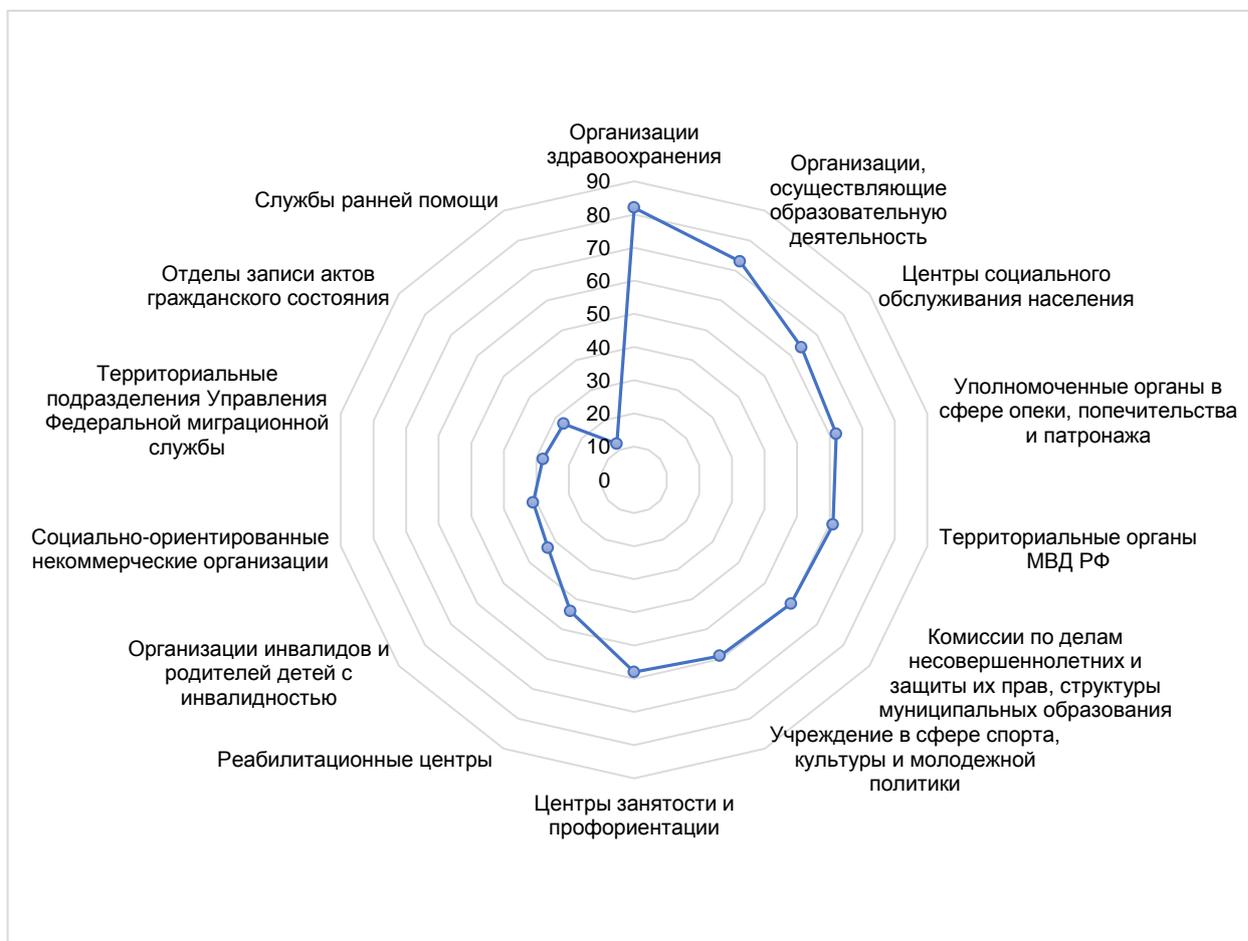
№ п/п	Код профессионального стандарта	Наименование области профессиональной деятельности. Наименование профессионального стандарта
03 Социальное обслуживание		
1.	03.007	Профессиональный стандарт «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 июня 2020 г. № 352н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 20 июля 2020 г. регистрационный № 59010)
2.	03.009	Профессиональный стандарт «Специалист по работе с семьей», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 ноября 2013 г. № 683н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 25 декабря 2013 г. регистрационный № 30849)
3.	03.008	Профессиональный стандарт «Психолог в социальной сфере», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 ноября 2013 г. № 682н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 25 декабря 2013 г. регистрационный № 30840)
4.	03.003	Профессиональный стандарт «Руководитель организации социального обслуживания», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 июня 2020 г. № 353н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 15 июля 2020 г., регистрационный № 58960)
5.	03.002	Профессиональный стандарт «Социальный работник», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 июня 2020 г. № 354н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 20 июля 2020 г., регистрационный № 59014)
6.	03.001	Профессиональный стандарт «Специалист по социальной работе», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 июня 2020 г. № 351н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 15 июля 2020 г., регистрационный № 58959)
7.	03.006	Профессиональный стандарт «Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 ноября 2013 г. № 680н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 26 декабря 2013 г., регистрационный № 30850)
8.	03.005	Профессиональный стандарт «Специалист по медико-социальной экспертизе», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 5 декабря 2013 г. № 715н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 31 декабря 2013 г., регистрационный № 30942)
9.	03.004	Профессиональный стандарт «Руководитель учреждения медико-социальной экспертизы», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации 5 декабря 2013 г. № 714н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 25 декабря 2013 г., регистрационный № 30837)

10.	03.011	Профессиональный стандарт «Специалист по оказанию государственных услуг в области занятости населения», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 28 ноября 2016 г. № 676н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 7 декабря 2016 г., регистрационный № 44611)
11.	03.010	Профессиональный стандарт «Тифлосурдопереводчик», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 17 октября 2016 г. № 575н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 2 ноября 2016 г., регистрационный № 44230)
01 Образование и наука		
12.	01.002	Профессиональный стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», утвержденный приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 24 июля 2015 г. № 514н (зарегистрирован Министерством юстиции Российской Федерации 18 августа 2015 г., регистрационный № 38575)

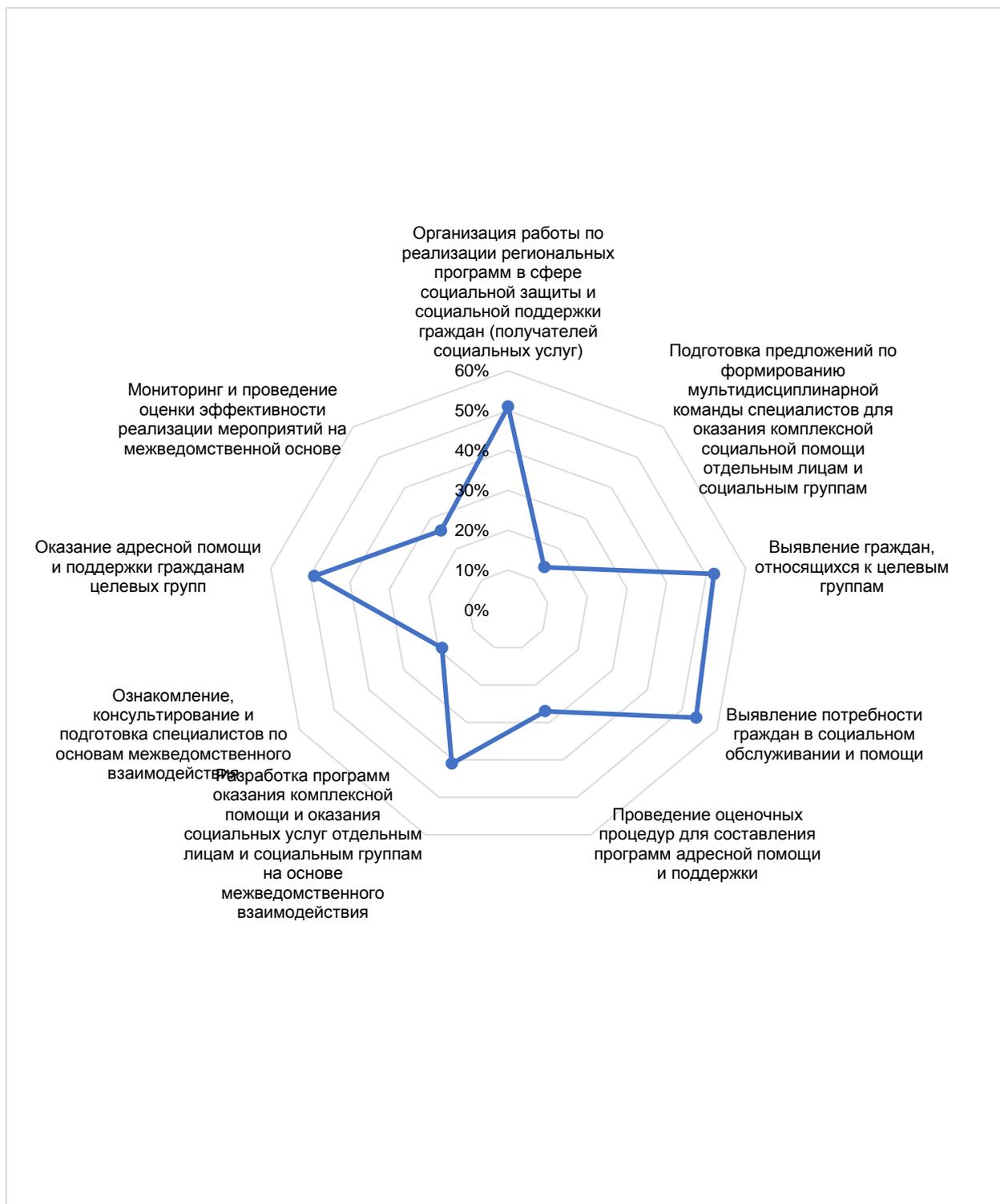
**О применении и внедрении профессиональных стандартов специальностей социальной сферы:
результаты исследований**

1. Межведомственные модели оказания социальных и образовательных услуг и практика апробации и применения профессиональных стандартов работников образования и социальной сферы. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2016. 268 с.
2. Журнал «Психологическая наука и образование» № 2 / 2016, тема выпуска «Профессиональный стандарт педагога». 97 с.
3. Журнал «Психолого-педагогические исследования» № 2 / 2016, тема выпуска «Региональный опыт апробации и применения профессионального стандарта педагога». 130 с.
4. Электронный журнал «Психолого-педагогические исследования» № 3 / 2017, тема выпуска «Апробация и применение профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”». 185 с.
5. Апробация и применение профессиональных стандартов социальной сферы: реализация моделей межведомственного взаимодействия: Коллективная монография. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2017. 311 с. Подготовлена в соответствии с поручением Совета при Правительстве Российской Федерации по вопросам попечительства в социальной сфере.
6. Сборник материалов XIV Всероссийской научно-практической конференции «Психология образования: вызовы и риски современного детства» (Москва, 18–19 декабря 2018 года). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2018. 239 с.
7. Каталог психолого-педагогических программ и технологий в образовательной среде. М.: Общественная организация «Федерация психологов образования России», 2018. 358 с.
8. Научно-методический журнал «Вестник практической психологии образования» № 1–2 / 2018, посвященный вопросам профилактики социальных рисков и девиантного поведения несовершеннолетних. 116 с.
9. Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования» № 1 / 2019, посвященный вопросам применения профессионального стандарта педагога-психолога в режиме адаптации. 121 с.
10. Сборник материалов XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством» (Москва, 20–22 ноября 2019 года). М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. 202 с.
11. Психолого-педагогические программы и технологии в образовательной среде: каталог лучших практик — 2019: Коллективная монография. М.: ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. 297 с.
12. Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования» № 2 / 2019, приуроченный к Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством» (Москва, 20–22 ноября 2019 г.). 119 с.
13. Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования» № 3 / 2019, посвященный итогам Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством» (Москва, 20–22 ноября 2019 г.). 142 с.
14. Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования» № 4 / 2019, тема выпуска «Региональный опыт реализации психолого-педагогических программ и технологий работы с детством: лучшие практики». 153 с.

**Включенность участников в систему межведомственного взаимодействия
в сфере социального обслуживания граждан (в %): результаты мониторинга**



**Основные направления и характер межведомственного взаимодействия
в сфере социального обслуживания граждан (в %): результаты мониторинга**



Вебинары, организованные секцией «Образование в интересах детей» совместно с общероссийской общественной организацией «Федерация психологов образования России» и ФГБНУ «Федеральный институт педагогических измерений»

1. Психолого-педагогическое сопровождение дистанционного режима обучения:

- «Развитие региональных практик психологического сопровождения в образовании и социальной сфере» (дата проведения: 25 марта 2020; участники: руководители образовательных организаций и организаций социальной сферы, педагоги-психологи — более 600 человек; ссылка на материалы вебинара: <https://rospsey.ru/node/381>);
- «Учеба дома: как оказывать ребенку помощь, способствующую развитию» (проведено десять сессий: 6 апреля, 13 апреля, 20 апреля, 27 апреля, 4 мая, 11 мая, 18 мая, 25 мая; 1 июня, 15 июня 2020; участники: учителя, педагоги-психологи, родители, социальные педагоги, методисты и руководители общеобразовательных организаций — более 4500 человек; ссылка на материалы вебинара: <https://www.rospsey.ru/node/416>);
- «Психологическая помощь населению во время пандемии» (проведено три сессии: 20 апреля, 11 мая, 25 мая 2020; участники: психологи и педагоги-психологи системы образования и социальной сферы, эксперты, члены и волонтеры-психологи Федерации психологов образования России — более 1500 человек; ссылка на материалы вебинара: <https://rospsey.ru/node/450>);
- «Особенности дистанционного психологического консультирования детей и родителей, находящихся в кризисных состояниях (для психологов образовательных учреждений)» (дата проведения: 29 апреля 2020; участники: психологи и педагоги-психологи системы образования и социальной сферы, учителя, воспитатели, социальные педагоги, учителя-логопеды, волонтеры — более 1000 человек; ссылка на материалы вебинара: <https://rospsey.ru/node/455>);
- «Особенности аутоагрессивного поведения несовершеннолетних в условиях пандемии (COVID-19)» (дата проведения: 14 мая 2020; участники: психологи и педагоги-психологи системы образования и социальной сферы, учителя, воспитатели, социальные педагоги, волонтеры — более 500 человек; ссылка на материалы вебинара: <https://rospsey.ru/node/451>);
- всероссийский вебинар «Помощь родителям детей с ОВЗ, направленная на совладание со стрессом и личностный рост» (дата проведения: 26 июня 2020; участники: психологи и педагоги-психологи системы образования и социальной сферы, учителя, воспитатели, социальные педагоги, волонтеры — более 600 человек; ссылка на материалы вебинара: <https://www.rospsey.ru/node/498>).

2. Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса на этапе подготовки и сдачи выпускных экзаменов и подготовки к ЕГЭ:

- в период с 20 по 27 мая 2020 года проведено четыре сессии цикла вебинаров для педагогов-психологов образовательных организаций «Психолого-педагогическое сопровождение подготовки к ЕГЭ в условиях дистанционного режима обучения» (участие приняло более 3000 специалистов): «Консультационная работа с родителями (законными представителями) выпускников в период самоизоляции»; «Управление временем в условиях подготовки к экзаменационной сессии»; «Проведение онлайн-мероприятий для выпускников: методы и технологии»; «Проведение дистанционного психологического консультирования выпускников: основные задачи и алгоритмы работы»; интернет-страница мероприятия: <https://www.rospsey.ru/node/484>;
- в период с 3 по 11 июня 2020 года проведен цикл вебинаров для учителей образовательных организаций «Психологические основы подготовки к ЕГЭ в условиях дистанционного режима обучения» (участие приняло более 7500 специалистов): «Установочный вебинар по проблемам психологической подготовки к ЕГЭ в условиях дистанционного режима обучения»; «Психологическое сопровождение участников образовательного процесса в период подготовки к ЕГЭ в условиях дистанционного режима обучения»; «Организация психологического сопровождения выпускников, испытывающих трудности при подготовке к экзаменам в дистанционном формате»; «Помощь в выработке оптимальной стратегии подготовки к ЕГЭ», интернет-страница мероприятия: <https://www.rospsey.ru/node/490>).

Информация об авторах

Рубцов Виталий Владимирович,

доктор психологических наук, профессор, действительный член Российской академии образования, президент, профессор, кафедра ЮНЕСКО «Культурно-историческая психология детства», Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Алехина Светлана Владимировна,

кандидат психологических наук, проректор по инклюзивному образованию, директор, Институт проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Вихристюк Олеся Валентиновна,

кандидат психологических наук, исполняющая обязанности проректора по воспитательной и социальной работе, руководитель, Центр экстренной психологической помощи, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukov@mgppu.ru

Войтас Светлана Анатольевна,

директор, Центр реабилитации и образования № 7 Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы (ГБОУ ЦРО № 7 ДТСЗН г. Москвы), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4553-8325>, e-mail: voitas@mail.ru

Зарецкий Виктор Кириллович,

кандидат психологических наук, профессор, кафедра индивидуальной и групповой психотерапии, факультет консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

Забродин Юрий Михайлович,

доктор психологических наук, профессор, советник при ректорате, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8899-5572>, e-mail: zabrodin_yuri@mail.ru

Леонова Олеся Игоревна,

кандидат психологических наук, ведущий аналитик, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9916-3947>, e-mail: olesya_leonova@mail.ru

Марголис Аркадий Аронович,

кандидат психологических наук, профессор, первый проректор, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisaa@mgppu.ru

Саитгалиева Гузель Газимовна,

кандидат социологических наук, доцент, директор, Центр по учебно-методическому сопровождению деятельности региональных ресурсных центров по обучению инвалидов, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0216-4167>, e-mail: ggg2910@mail.ru

Семья Галина Владимировна,

доктор психологических наук, профессор, профессор, кафедра возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, факультет психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: gvsemia@yandex.ru

Холмогорова Алла Борисовна,

доктор психологических наук, профессор, декан, факультет консультативной и клинической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), Москва, Российская Федерация.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

Шарилов Сергей Витальевич,

руководитель проекта «УчимЗнаем», Школа № 109 (ГБОУ Школа № 109), г. Москва, Российская Федерация.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7508-6051>, e-mail: uchimznaem@gmail.com

Information about the authors

Vitaliy V. Rubtsov,

Doctor of Psychology, Professor, Full Member of the Russian Academy of Education, President, Professor, UNESCO Chair “Cultural-Historical Psychology of Childhood”, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2050-8587>, e-mail: rubtsovvv@mgppu.ru

Svetlana V. Alekhina,

PhD in Psychology, Vice-Rector on Inclusive Education, Chief, Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Olesya V. Vikhristyuk,

PhD in Psychology, Acting Vice-Rector for Educational and Social Work, Head, Center for Emergency Psychological Assistance, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukov@mgppu.ru

Svetlana A. Voitas,

Director, Rehabilitation and Education Center No. 7 of the Department of Labor and Social Protection of the City of Moscow, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4553-8325>, e-mail: voitas@mail.ru

Viktor K. Zaretskii,

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

Yuriy M. Zabrodin,

Doctor of Psychology, Professor, Advisor to the Administration, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8899-5572>, e-mail: zabrodin_yuri@mail.ru

Olesya I. Leonova,

PhD in Psychology, Lead Analyst, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9916-3947>, e-mail: olesya_leonova@mail.ru

Arkadiy A. Margolis,

PhD in Psychology, Professor, First Vice-Rector, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9832-0122>, e-mail: margolisaa@mgppu.ru

Guzel' G. Saitgalieva,

PhD in Sociology, Docent, Director, Resource Educational-Methodical Center for Training People with Disabilities, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0216-4167>, e-mail: ggg2910@mail.ru

Galina V. Sem'ya

Doctor of Psychology, Professor, Professor, Department of Developmental Psychology named after L.F. Obukhova, Faculty of Educational Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9583-8698>, e-mail: gvsemia@yandex.ru

Alla B. Kholmogorova,

Doctor of Psychology, Professor, Dean, Faculty of Counseling and Clinical Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5194-0199>, e-mail: kholmogorova-2007@yandex.ru

Sergey V. Sharikov,

Head, “We Learn to Know” Project, Secondary School No. 109, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7508-6051>, e-mail: uchimznaem@gmail.com

Получена 18.07.2020

Received 18.07.2020

Принята в печать 28.08.2020

Accepted 28.08.2020

Адаптация и применение межведомственных профессиональных стандартов в работе специалистов социальной сферы

Применение профессиональных стандартов в организациях социальной сферы

Гончарова А.А.,

Всероссийский научно-исследовательский институт труда Минтруда России (ФГБУ ВНИИ труда), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3889-2767>, e-mail: gonzarova.alina@mail.ru

В статье рассматривается обобщенный опыт применения профессиональных стандартов организациями сферы социального обслуживания, а также опыт межведомственного взаимодействия в социальной сфере в условиях применения профессиональных стандартов на основе результатов ряда исследований. Они были организованы усилиями ФГБУ «Всероссийский научно-исследовательский институт труда» Минтруда России, а также ФГБУ «Всероссийский научно-исследовательский институт труда» Минтруда России совместно с ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет». Исследования проводились путем онлайн-анкетирования организаций государственного сектора по вопросам применения профессиональных стандартов, а также онлайн-опроса организаций сферы социального обслуживания по вопросам межведомственного взаимодействия в социальной сфере в условиях применения профессиональных стандартов. По результатам исследований определены основные проблемы применения профессиональных стандартов в организациях социальной сферы и пути их решения.

Ключевые слова: профессиональные стандарты, организации сферы социального обслуживания, применение профессиональных стандартов, квалификация специалиста, межведомственное взаимодействие.

Для цитаты: Гончарова А.А. Применение профессиональных стандартов в организациях социальной сферы [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 35–40. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170202>

Application of Professional Standards in Organizations of Social Sphere

Alina A. Goncharova,

All-Russian Scientific Research Institute of Labor, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3889-2767>, e-mail: gonzarova.alina@mail.ru

The article examines the generalized experience of the application of professional standards by organizations in the social service sector, as well as the experience of interdepartmental interaction in the social sphere in the context of the application of professional standards based on the results of a number of stud-

ies. They were organized jointly by the All-Russian Scientific Research Institute of Labor of the Ministry of Labor of Russia, as well as the All-Russian Scientific Research Institute of Labor of the Ministry of Labor of the Russian Federation in conjunction with the Moscow State Psychological and Pedagogical University. The studies were carried out through an online survey of public sector organizations on the application of professional standards, as well as an online survey of social service organizations on inter-departmental interaction in the social sphere in the context of the application of professional standards. Based on the results of the research, the main problems of the application of professional standards in organizations of the social sphere and the ways of their solution have been identified.

Keywords: professional standards, social service organizations, application of professional standards, specialist qualifications, interdepartmental interaction.

For citation: Goncharova A.A. Application of Professional Standards in Organizations of Social Sphere. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 2, pp. 35–40. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170202>

Введение

Важной частью государственного сектора экономики является социальная сфера, которая в значительной степени представлена отраслями непромышленной области деятельности и охватывает отрасли экономики, участвующие в процессе удовлетворения социальных, материальных и духовных потребностей граждан, — такие как образование, медицина, социальное обеспечение, культура, спорт и т.д. Социальная сфера имеет большое значение для развития общественного производства и оказывает непосредственное влияние на уровень благосостояния и качество жизни населения. Одним из видов организаций, которые непосредственным образом влияют на образ жизни людей и их благосостояние, являются организации сферы социального обслуживания.

В соответствии с Федеральным законом от 28 декабря 2013 г. № 422-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации», организации сферы социального обслуживания оказывают населению услуги, которые находятся на пересечении разных областей профессиональной деятельности, такие как социально-бытовые, социально-медицинские, социально-психологические, социально-педагогические и др.

Минтрудом России организована работа по разработке и актуализации профессиональных стандартов для основных видов деятельности в области социального обслуживания населения. В настоящее время утверждены тринадцать профессиональных стандартов, из них актуализированы четыре: «Руководитель организации социального обслуживания», «Социальный работник», «Специалист по социальной работе», «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере», еще два профессиональных стандарта находятся в стадии актуализации («Психолог в социальной сфере», «Специалист по работе с семьей»). Актуализация профессиональных стандартов обусловлена изменением нормативных правовых актов в данной области профессиональной деятельности, а также практикой применения профессиональных стандартов.

Применение профессиональных стандартов в организациях сферы социального обслуживания

Как было отмечено выше, организации сферы социального обслуживания являются составной частью государственного сектора экономики.

Для организаций государственного сектора принято постановление Правительства Российской Федерации от 27 июня 2016 г. № 584 «Об особенностях применения профессиональных стандартов в части требований, обязательных для применения государственными внебюджетными фондами Российской Федерации, государственными или муниципальными учреждениями, государственными или муниципальными унитарными предприятиями, а также государственными корпорациями, государственными компаниями и хозяйственными обществами, более пятидесяти процентов акций (долей) в уставном капитале которых находится в государственной собственности или муниципальной собственности» (далее — Постановление).

В 2019 году в целях мониторинга применения профессиональных стандартов организациями государственного сектора ФГБУ «ВНИИ труда» Минтруда России проведен онлайн-опрос, в котором приняли участие в том числе и более 9 тыс. организаций сферы социального обслуживания из 85 регионов Российской Федерации, такие как центры социального обслуживания населения, центры социальной адаптации населения, центры социальной поддержки населения, дома-интернаты для престарелых и инвалидов, геронтологические центры, психоневрологические интернаты, дома-интернаты для умственно отсталых детей, социально-реабилитационные центры для несовершеннолетних, центры для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, а также другие организации, осуществляющие деятельность в данной сфере.

В соответствии с Постановлением в организациях сферы социального обслуживания локальными нормативными актами утверждены документы, регулирующие вопросы применения профессиональных стандартов. Так, результаты анкетирования показали, что планы по внедрению в деятельность организации профессиональных стандартов в более чем 50% опрошенных организаций сферы социального обслуживания реализованы на 77,2%.

Степень охвата должностей профессиональными стандартами в 90% организаций, принявших участие в анкетировании, составляет 73,5%.

В организациях сферы социального обслуживания применяются как профильные профессиональные стандарты, такие как «Специалист по социальной работе», «Социальный работник», «Руководитель организации социального обслуживания», «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере», «Психолог в социальной сфере», «Специалист по работе с семьей», «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)», «Инструктор-методист по адаптивной физической культуре и адаптивному спорту» и др., так и профессиональные стандарты, которые могут использоваться в организациях иных областей профессиональной деятельности. Наиболее часто в работе используются профессиональные стандарты «Бухгалтер», «Специалист в сфере закупок», «Специалист в области охраны труда», «Программист», «Администратор баз данных», «Специалист по организационному и документационному обеспечению», «Специалист по управлению персоналом», «Специалист административно-хозяйственной деятельности».

Респонденты отметили, что наиболее часто профессиональные стандарты в кадровой политике организации применяются при подборе персонала — 58,8%, аттестации — 52,1%, направлении на обучение работников — 60,5%, разработке должностных инструкций — 74,2%. Однако лишь 18,2% организаций используют профессиональные стандарты при планировании карьеры работников.

Исходя из результатов исследования, можно сделать вывод, что большинство организаций сферы социального обслуживания в своей работе активно применяют профессиональные стандарты. Однако, при применении профессиональных стандартов респонденты столкнулись с рядом проблем. Проблемы можно сгруппировать в два основных блока:

- связанные с дополнительным профессиональным образованием, в частности — отсутствие в некоторых регионах программ подготовки работников в соответствии с требованиями профессиональных стандартов; ограниченные финансовые возможности для подготовки работников в соответствии с требованиями профессиональных стандартов;
- нормативного и методологического характера — перечень утвержденных профессиональных стандартов не является исчерпывающим и не охватывает все сферы оказания социальных услуг; необходимость скорейшей актуализации утвержденных профессиональных стандартов; неудобный поиск необходимых профессиональных стандартов.

Межведомственное взаимодействие организаций социальной сферы в условиях применения профессиональных стандартов

Одновременно с указанным выше исследованием в рамках взаимодействия ФГБУ «ВНИИ труда» Минтруда России с ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» проведен онлайн-опрос организаций социальной сферы по вопросу межведомственного взаимодействия в условиях применения профессиональных стандартов.

В опросе приняли участие около 7 тыс. организаций из 85 субъектов Российской Федерации, такие как организации социальной защиты субъектов Российской Федерации; учреждения социального обслуживания; центры занятости и центры профориентации; комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав; структуры муниципальных образований; специализированные учреждения для несовершеннолетних,

нуждающихся в социальной реабилитации; комплексные учреждения общего типа, предоставляющие семье весь комплекс социальных услуг; учреждения дополнительного образования в сфере культуры и спорта; организации, реализующие семейную и молодежную политику, защиту детства; психолого-медико-педагогические комиссии; центры психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи; центры психологической поддержки, институты развития образования, высшие учебные заведения, а также органы исполнительной власти субъектов Российской Федерации, регламентирующие деятельность организаций социальной сферы.

Опрос показал, что организации проводят или планируют проводить мероприятия, направленные на развитие квалификации специалистов. Программы повышения квалификации актуальны для 73% организаций, программы профессиональной переподготовки — для 45%, программы высшего либо среднего профессионального образования — для 18% организаций.

В приведенной ниже таблице (табл. 1) указаны профессиональные стандарты, в соответствии с требованиями которых сотрудникам опрашиваемых организаций необходимо пройти обучение по программам дополнительного профессионального образования, программам среднего профессионального или высшего образования.

Таблица 1.
Перечень профессиональных стандартов, в соответствии с требованиями которых специалистам необходимо получить образование (% ответивших респондентов)

Наименование профессионального стандарта	Необходимость получения образования	
	Дополнительное профессиональное образование	Среднее профессиональное образование или высшее образование
Психолог в социальной сфере	30,6	21,5
Специалист по оказанию государственных услуг в области занятости населения	11,0	9,0
Руководитель учреждения медико-социальной экспертизы	7,5	6,4
Руководитель организации социального обслуживания	20,0	13,5
Социальный работник	24,8	18,4
Специалист органа опеки и попечительства в отношении несовершеннолетних	10,5	9,0
Специалист по медико-социальной экспертизе	8,5	7,5
Специалист по работе с семьей	28,2	19,7
Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере	20,6	14,7
Специалист по социальной работе	37,4	25,6
Тифлосурдопереводчик	10,8	8,6
Педагог-психолог (психолог в сфере образования)	26,0	18,2

Возвращаясь непосредственно к вопросам межведомственного взаимодействия, следует отметить, что у большинства организаций, участвовавших в опросе (72,4%), есть опыт эффективного межведомственного взаимодействия.

Организациями социальной сферы межведомственное взаимодействие осуществляется на основе регламентов (протоколов), а также договоров (соглашений) о социальном партнерстве.

Респонденты указали, что в нормативных документах, регламентирующих межведомственное взаимодействие, отражаются как организационные (системные) мероприятия, такие как разработка программ оказания комплексной помощи и социальных услуг отдельным лицам и социальным группам; организация работы по реализации программ в сфере социальной защиты и социальной поддержки граждан (подготовка предложений по формированию мультидисциплинарной команды специалистов для оказания комплексной социальной помощи отдельным лицам и социальным группам); консультирование и подготовка специалистов по основам межведомственного взаимодействия), проведение оценки эффективности реализации мероприятий, так и конкретные мероприятия по оказанию адресной помощи и поддержки гражданам, нуждающимся в социальной помощи.

Опрос показал, что основными участниками межведомственного взаимодействия являются: организации здравоохранения, образовательные организации, реабилитационные центры, центры социального обслуживания населения, центры занятости населения, уполномоченные органы в сфере опеки, попечительства и патронажа, учреждения в сфере спорта, культуры и молодежной политики, комиссии по делам несовершеннолетних и защиты их прав, территориальные органы МВД Российской Федерации, территориальные подразделения Управления Федеральной миграционной службы, социально-ориентированные некоммерческие организации.

В качестве наиболее значимых проблем, с которыми столкнулись организации в процессе межведомственного взаимодействия, указаны: недостаточная координация деятельности субъектов межведомственного взаимодействия; отсутствие единого информационного поля для участников межведомственного взаимодействия.

При этом 75% респондентов отметили, что не сталкивались с проблемами в процессе межведомственного взаимодействия.

Заключение

Проведенные исследования позволили более глубоко проанализировать применение профессиональных стандартов в организациях социальной сферы. По результатам опросов можно сделать вывод, что большинство организаций социальной сферы активно применяют в своей деятельности профессиональные стандарты, что способствует совершенствованию кадровой политики организаций и, как следствие, повышению качества предоставляемых населению услуг.

Анализ результатов проведенных исследований подтвердил, что являются актуальными разработка и актуализация профессиональным сообществом профессиональных стандартов в области социальной сферы.

Межведомственное взаимодействие в социальной сфере [3] способствует улучшению управления качеством, результативностью и эффективностью социальных услуг и социального сопровождения, а также развитию взаимодействия участников межведомственного взаимодействия с органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации, регулирующих вопросы социальной политики, органами местного самоуправления, профессиональными сообществами, общественностью.

Литература

1. Постановление Правительства Российской Федерации от 27 июня 2016 г. № 584 «Об особенностях применения профессиональных стандартов в части требований, обязательных для применения государственными внебюджетными фондами Российской Федерации, государственными или муниципальными учреждениями, государственными или муниципальными унитарными предприятиями, а также государственными корпорациями, государственными компаниями и хозяйственными обществами, более пятидесяти процентов акций (долей) в уставном капитале которых находится в государственной собственности или муниципальной собственности» [Электронный ресурс] // Официальный интернет-портал правовой информации. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201606290010> (дата обращения: 16.07.2020).

2. Федеральный закон от 28 декабря 2013 г. № 422-ФЗ «Об основах социального обслуживания граждан в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156558/ (дата обращения: 16.07.2020).
3. Приказ Минтруда России от 18 ноября 2014 г. № 889 «Об утверждении рекомендаций по организации межведомственного взаимодействия исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации при предоставлении социальных услуг, а также при содействии в предоставлении медицинской, психологической, педагогической, юридической, социальной помощи, не относящейся к социальным услугам (социальном сопровождении)» [Электронный ресурс] // ТЕХЭКСПЕРТ. URL: <http://docs.cntd.ru/document/420235748> (дата обращения: 16.07.2020).

References

1. Postanovlenie Pravitel'stva Rossiiskoi Federatsii ot 27 iyunya 2016 g. No. 584 "Ob osobennostyakh primeneniya professional'nykh standartov v chasti trebovaniy, obyazatel'nykh dlya primeneniya gosudarstvennymi vnebyudzhethnymi fondami Rossiiskoi Federatsii, gosudarstvennymi ili munitsipal'nymi uchrezhdeniyami, gosudarstvennymi ili munitsipal'nymi unitarnymi predpriyatiyami, a takzhe gosudarstvennymi korporatsiyami, gosudarstvennymi kompaniyami i khozyaistvennymi obshchestvami, bolee pyatidesyati protsentov aktsii (dolei) v ustavnom kapitale kotorykh nakhoditsya v gosudarstvennoi sobstvennosti ili munitsipal'noi sobstvennosti" [Resolution of the Government of the Russian Federation of 2016, June 27, No. 584 "On the specifics of the application of professional standards in terms of the requirements that are mandatory for application by state extra-budgetary funds of the Russian Federation, state or municipal institutions, state or municipal unitary enterprises, as well as state corporations, state-owned companies and business entities, more than fifty percent of the shares (stakes) in the authorized capital of which are state-owned or municipal-owned"]. *Ofitsial'nyi internet-portal pravovoi informatsii* [Official Internet portal of legal information]. Available at: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201606290010> (Accessed: 16.07.2020).
2. Federal'nyi zakon ot 28 dekabrya 2013 g. No. 422-FZ "Ob osnovakh sotsial'nogo obsluzhivaniya grazhdan v Rossiiskoi Federatsii" [Federal Law of 2013, December 28, No. 422-FZ "On the Basics of Social Services for Citizens in the Russian Federation"]. *Konsul'tantPlyus* [Consultant Plus]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_156558/ (Accessed: 16.07.2020).
3. Prikaz Mintruda Rossii ot 18 noyabrya 2014 g. No. 889 "Ob utverzhdenii rekomendatsii po organizatsii mezhvedomstvennogo vzaimodeistviya ispolnitel'nykh organov gosudarstvennoi vlasti sub"ektov Rossii-skoi Federatsii pri predostavlenii sotsial'nykh uslug, a takzhe pri sodeistvii v predostavlenii medi-tsinskoi, psikhologicheskoi, pedagogicheskoi, yuridicheskoi, sotsial'noi pomoshchi, ne odnosyashcheysya k sotsial'-nym uslugam (sotsial'nom soprovozhdenii)" [Order of the Ministry of Labor of Russia of 2014, November 18, No. 889 "On the approval of recommendations on the organization of interdepartmental interaction of the executive bodies of state power of the constituent entities of the Russian Federation in the provision of social services, as well as with assistance in the provision of medical, psychological, pedagogical, legal, social assistance, not related to social services (social support)"]. *TEKHEKSPERT* [TECHEXPERT]. Available at: <http://docs.cntd.ru/document/420235748> (Accessed: 16.07.2020).

Информация об авторах

Гончарова Алина Александровна,

кандидат психологических наук, старший научный сотрудник, Центр развития профессиональных квалификаций, Всероссийский научно-исследовательский институт труда Минтруда России (ФГБУ ВНИИ труда Минтруда России), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3889-2767>; e-mail: gonzarova.alina@mail.ru

Information about the authors

Alina A. Goncharova,

PhD in Psychology, Senior Researcher, Center for the Development of Professional Qualifications, All-Russian Scientific Research Institute of Labor, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3889-2767>, e-mail: gonzarova.alina@mail.ru

Получена 17.07.2020

Received 17.07.2020

Принята в печать 27.08.2020

Accepted 27.08.2020

Адаптация и применение межведомственных профессиональных стандартов в работе специалистов социальной сферы

Профессиональные стандарты и подготовка кадров для различных уровней социальной работы: к вопросу об адаптации образовательных и профессиональных стандартов

Сизикова В.В.,

*Российский государственный социальный университет (ФГБОУ ВО РГСУ), г. Москва, Российская Федерация.
ORCID: 0000-0003-3991-3168, e-mail: 1699636@mail.ru*

Аникеева О.А.,

*Российский государственный социальный университет (ФГБОУ ВО РГСУ), г. Москва, Российская Федерация.
ORCID: 0000-0001-7558-3149, e-mail: olga-double@mail.ru*

Формирование национальной рамки квалификаций для специалистов социальной сферы — незавершенный процесс. Пополнение профстандартов ставит вопрос об адаптации и формировании единой структурированной системы подготовки кадров специалистов социальной сферы. В статье рассматривается практика разработки образовательных стандартов для разных уровней социальной работы, сопряжения образовательных стандартов и профстандартов для социальных работников, специалистов по социальной работе и руководителей организаций социального обслуживания на основе преемственности и непрерывности.

Ключевые слова: профстандарт, образовательный стандарт, социальный работник, специалист по социальной работе, специалист социальной сферы.

Для цитаты: Сизикова В.В., Аникеева О.А. Профессиональные стандарты и подготовка кадров для различных уровней социальной работы: к вопросу об адаптации образовательных и профессиональных стандартов [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 41–48. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170203>

Professional Standards and Training of Staff for Different Levels of Social Work: on the Issue of Adapting Educational and Professional Standards

Valeria V. Sizikova,

Russian State Social University, Moscow, Russia. ORCID: 0000-0003-3991-3168, e-mail: 1699636@mail.ru

Olga A. Anikeeva,

Russian State Social University, Moscow, Russia. ORCID: 0000-0001-7558-3149, e-mail: olga-double@mail.ru

The formation of a national framework of qualifications for social professionals is an incomplete process. The replenishment of professional standards raises the question of adapting and forming a single structured system for training personnel of specialists in the social sphere. The article discusses the practice of developing educational standards for different levels of social work, connecting educational standards and professional standards for social workers, specialists of social workers and heads of social service organizations on the basis of continuity and continuity.

Keywords: professional standard, educational standard, social worker, specialist in social work, specialist in social sphere.

For citation: Sizikova V.V., Anikeeva O.A. Professional Standards and Training of Staff for Different Levels of Social Work: on the Issue of Adapting Educational and Professional Standards. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 2, pp. 41–48. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170203>

Стандарты профессиональной деятельности в социальной сфере находятся в очень динамичном процессе. С 2015 года, когда их применение стало обязательным, накопился довольно большой опыт. Он обозначил и положительные стороны процесса внедрения, и нерешенные проблемы: препятствия внедрения и риски. Обозначились и основные тренды перемен. Сам термин «профстандарты» стал знакомым и в целом общепринятым, хотя во многом до сих пор еще не вполне осозанным по значению и смыслу.

К позитивным изменениям следует отнести разработанные «дорожные карты», которые появились практически во всех регионах страны. В практике их реализации была проведена адаптация к региональным особенностям решения социальных проблем — появились региональные модели внедрения и сопровождения профстандартов специалистов социальной сферы. Проведена работа по сопряжению:

- отработанных практик проведения аттестации сотрудников социальных учреждений и организаций,
- форм оценки соответствия компетенций сотрудников требованиям профстандарта.

Большое внимание было уделено приведению должностных инструкций в соответствие профстандартам. Самые большие усилия были предприняты в области повышения квалификации и переквалификации сотрудников организаций социального обслуживания. В том числе тех, кто не имел профильного образования или соответствующей требованиям профстандартов квалификации. Таким образом, можно сделать вывод, что «вживление» профстандартов в пространство профессиональной деятельности уже состоялось.

С 2015 по 2019 годы была проведена адаптация профстандартов «Социальный работник», «Специалист по социальной работе» и «Руководитель организации социального обслуживания». Это было необходимо для приведения их в соответствие действующему законодательству, прежде всего ФЗ-442 «Об основах социального обслуживания граждан Российской Федерации», который был принят 28 декабря 2013 года, уже после утверждения профстандартов. Также необходимо было учесть накопленный опыт внедрения профстандартов.

Анализ накопленного опыта показал, что на этом пути есть свои барьеры и риски. Во-первых, к ним следует отнести вопросы разработки рамки квалификаций работников социальной сферы. Девять профстандартов, разработанных и принятых в 2013 году, были дополнены профстандартами «Тифлосурдопереводчик» (2016 г.), «Ассистент (помощник) по оказанию технической помощи инвалидам и лицам с ограниченными возможностями здоровья» (2017 г.), «Специалист в области воспитания» (2017 г.).

Вышли из «тени» в профессиональной деятельности такие профессии, как сиделка и няня. На практике эти профессии существуют очень давно. Часть этого рынка труда была заполнена представителями мигрантского сообщества. Небольшие частные организации не всегда могли гарантировать качество услуг, требования к кадрам были размыты. На данный момент уже утверждены профстандарты «Сиделка (помощник по уходу)» и «Няня (работник по присмотру и уходу за детьми)». Оба утверждены в 2018 году. Наконец, уже в 2020 году принят давно готовившийся профстандарт «Специалист по работе с молодежью» (Приказ Минтруда России от 12.02.2020 № 59н, зарегистрирован в Минюсте России 02.06.2020 № 58542).

Расширение спектра профессий в социальной сфере — один из знаковых трендов. Взаимодействие с общественными организациями, защищающими и реализующими права различных социальных групп, по-

казывает, что рамка квалификаций и спектр профессий специалистов социальной сферы далеко не исчерпан. Есть запрос на отдельный профстандарт в области сопровождения инвалидов и пожилых людей, в том числе в сфере долговременного ухода, не вполне определились взаимосвязи профстандартов воспитательной направленности как в сфере общего школьного образования и дошкольного образования и воспитания, так и в сфере дополнительного образования. Из этого следует, что в социальной сфере не сформировалась матрица профессий, необходимых и достаточных для обеспечения социального обслуживания и социальной защиты населения. Решение этого вопроса требует активного взаимодействия региональных органов власти, общественных организаций, экспертного сообщества.

Одной из важнейших задач остается сопряжение рынка труда и системы образования для подготовки кадров разного уровня квалификации. Необходимо заложить основы системных связей между различными уровнями квалификации работников социальной сферы, между разными уровнями профессионального и высшего образования, системой дополнительного профессионального образования и переподготовки кадров для социальной сферы. Взвешенное соотношение практических компетенций в процессе формирования единого социального пространства профессиональной социальной работы позволит более четко сформировать кадровый заказ для системы образования и определить перспективы подготовки кадров на будущее с учетом роста их компетентности, перспектив развития конкретного региона и повышения уровня защищенности граждан. Кроме того, в такой проработке уровневого образования — залог карьерного роста и повышения профессионального статуса специалистов, что сильно влияет на мотивацию эффективного труда.

Решение этой важнейшей задачи стало целью деятельности группы разработчиков профессиональных и образовательных стандартов, в которую входят представители Российского государственного социального университета, а также двух ФУМО: ФУМО высшего образования по укрупненной группе специальностей и направлений подготовки «Социология и социальная работа» и ФУМО СПО по укрупненной группе профессий, специальностей «Социология и социальная работа».

Был проведен уникальный эксперимент, который заключался в том, что профессиональные и образовательные стандарты по социальной работе разрабатывались исходя из целостной концепции профессии, ее роли и функций в обществе, целей и задач по социальной защите граждан в различных сферах жизнедеятельности, на разном уровне компетенций и в различных жизненных ситуациях. Общий подход позволил выработать взвешенные и скоординированные подходы в формировании как профессиональных, так и образовательных стандартов, четко разделить уровни образования по профессии, специальности и направлению подготовки «Социальная работа» [1; 6].

Три профстандарта, утвержденные в 2013 году, представляли собой три разных уровня реализации единой большой профессии. Это «Социальный работник», «Специалист по социальной работе» и «Руководитель организации социального обслуживания». Все три уровня различаются по требованиям к компетенциям и уровню образования.

Анализ применения профкомпетенций в группе профессий «Социальная работа» показывает, что наиболее востребованные компетенции в профессии — это предоставление надомных услуг. Для этого уровня не требуется специальное образование, однако предполагается подготовка на рабочем месте (краткосрочное обучение или инструктаж). Вновь приступающий к профессиональной деятельности социальный работник должен пройти учебный курс по оказанию первой помощи — до оказания профессиональной медицинской помощи. Предварительная подготовка включает своевременный инструктаж по охране труда (целевой, внеплановый и повторный), проведение консультаций относительно профессиональных рисков и профессиональных заболеваний, а также проведение психологических тренингов, которые могут подготовить социального работника к профессиональной деятельности. Такая подготовка включает и правовое консультирование: социальные работники должны знать нормативно-правовые основы своей профессиональной деятельности, свои собственные права и обязанности, а также права и обязанности получателей социальных услуг.

Очень большая часть социальных работников, особенно в регионах России, трудится именно на этом уровне. В профстандарте социального работника — это трудовая функция «Предоставление социально-бытовых услуг получателям социальных услуг».

Выполнение других трудовых функций социального работника требует более высокой квалификации. Им может соответствовать уровень подготовки среднего профессионального образования по укрупненной группе профессий, специальностей (УГПС) 39.01.01 по профессии «Социальная работа». Анализ запросов работодателей показал, что, хотя зона действия профессионалов данного уровня сокращается, он все же

широко востребован сегодня в стране. На этом основании данный уровень сохранен в системе подготовки кадров среднего профессионального образования.

Федеральным учебно-методическим объединением по УГПС «Социальная работа» разработан проект ФГОС СПО для данного уровня. В нем записано: выпускник, освоивший образовательную программу, должен обладать профессиональными компетенциями (ПК), соответствующими основному виду деятельности — предоставлению социальных услуг на дому гражданам, признанным нуждающимися в социальном обслуживании. Кроме 11 общих компетенций, обязательных для данного уровня подготовки, проект содержит восемь профкомпетенций:

- ПК 1. Оказывать социально-бытовые услуги гражданам, признанным нуждающимися в социальном обслуживании;
- ПК 2. Содействовать гражданам, признанным нуждающимися в социальном обслуживании, в получении социально-медицинских услуг;
- ПК 3. Содействовать гражданам, признанным нуждающимися в социальном обслуживании, в получении социально-психологических услуг, оказывать первичную психологическую поддержку;
- ПК 4. Содействовать гражданам, признанным нуждающимися в социальном обслуживании, в получении социально-педагогических услуг;
- ПК 5. Содействовать гражданам, признанным нуждающимися в социальном обслуживании, в получении социально-правовых услуг;
- ПК 6. Содействовать гражданам, признанным нуждающимися в социальном обслуживании, в получении социально-трудовых услуг;
- ПК 7. Содействовать гражданам, признанным нуждающимися в социальном обслуживании, в получении услуг в целях повышения коммуникативного потенциала получателей социальных услуг, имеющих ограничения жизнедеятельности, в том числе детей-инвалидов;
- ПК 8. Содействовать гражданам, признанным нуждающимися в социальном обслуживании, в получении срочных социальных услуг.

Срок получения образования по образовательной программе в очной форме обучения вне зависимости от применяемых образовательных технологий составляет: на базе общего образования — 2 года 10 месяцев, на базе среднего общего образования — 10 месяцев.

Следующий уровень подготовки — специальность «Социальная работа» (39.02.01). Профессиональный цикл образовательной программы включает профессиональные модули, которые формируются в соответствии с основными видами деятельности, предусмотренными настоящим ФГОС СПО. Выпускник, освоивший образовательную программу, должен быть готов к выполнению основного вида деятельности — деятельности по предоставлению социальных услуг в различных формах социального обслуживания, — предусмотренного настоящим ФГОС СПО, согласно выбранной квалификации специалиста среднего звена. Эта деятельность формируется тремя базовыми модулями:

- социальная работа с лицами пожилого возраста и инвалидами;
- социальная работа с семьей и детьми;
- социальная работа с лицами, находящимися в трудной жизненной ситуации и / или в социально опасном положении.

Каждый модуль включает по 6 профкомпетенций, разработанных в соответствии со стандартами профессиональной деятельности социального работника и специалиста по социальной работе, а также с современным законодательством. Срок получения образования по образовательной программе в очной форме обучения вне зависимости от применяемых образовательных технологий составляет: на базе основного общего образования — 2 года 10 месяцев; на базе среднего общего образования — 1 год 10 месяцев.

В этом разделении на три модуля соблюдается преемственность с тем ФГОС СПО, который реализуется в настоящее время.

Надо отметить также и то, что выпускники колледжа, получившие среднее профессиональное образование по специальности «Социальная работа», имеют право занимать должности и социального работника, и специалиста по социальной работе в организациях социального обслуживания — наравне с бакалаврами социальной работы (специалистами с высшим образованием). Учитывая это обстоятельство, проект ФГОС СПО по УГПС 39.02.01 (специальность «Социальная работа») дает подготовку, необходимую для обеспечения профессиональной деятельности на этом уровне.

И в этом плане группе разработчиков приходилось решать проблемы, связанные, с одной стороны, со сближением среднего профессионального и высшего образования по направлению «Социальная работа» (с соблюдением преемственности этих стандартов), а с другой стороны — с разведением этих уровней, чтобы ни среднее профессиональное образование, ни высшее не потеряли своих специфических особенностей.

Профстандарт «Специалист по социальной работе» предполагает два уровня реализации профессии — две обобщенные трудовые функции: «деятельность по предоставлению социальных услуг, мер социальной поддержки и государственной социальной помощи» (уровень квалификации — 6, образование среднее профессиональное и высшее — бакалавриат по направлению «Социальная работа») и «деятельность по планированию, организации, контролю реализации и развитию социального обслуживания», которая предполагает выполнение функций руководителя отделения внутри организации социального обслуживания.

Для выполнения второй обобщенной трудовой функции профстандарт специалиста по социальной работе в настоящее время предусматривает 7-й уровень квалификации. Это высшее образование (бакалавриат или специалитет), или среднее профессиональное образование, или профессиональная переподготовка в соответствии с профилем деятельности. А также не менее 3 лет профессиональной деятельности на должности «специалист по социальной работе».

Адаптированный документ (проект профстандарт специалиста по социальной работе) содержит требование 6 уровня квалификации (высшее образование — бакалавриат или высшее образование — бакалавриат (непрофильное) и дополнительное профессиональное образование — программы профессиональной переподготовки по профилю деятельности, а также не менее 1 года работы в должности специалиста в области социальной защиты населения (в том числе в системе социального обслуживания), образования, здравоохранения, государственного и муниципального управления).

Изменение требований к уровню образования связано с новыми нормативными документами, а также с анализом опыта внедрения профстандарт «Специалист по социальной работе». За 5 лет были проведены многочисленные согласования и консультации с уполномоченными органами региональной власти, с ведущими работодателями, которые привели к данным изменениям. С одной стороны, это снижение требований к уровню образования (6-й, а не 7-й уровень квалификации). С другой — это повышение уровня требований, так как специалисты по социальной работе, имеющие среднее профессиональное образование, — даже при наличии необходимого профессионального опыта, — не могут занимать руководящие должности в системе организаций социального обслуживания. Для этого они должны сначала приобрести высшее профильное образование (или пройти профессиональную переподготовку).

Выполнение функций управления в профстандарте специалиста по социальной работе сближает его с профстандартом руководителя организации социального обслуживания. Последний профстандарт претерпел наибольшие изменения в процессе адаптации: были внесены изменения, отражающие современные реалии в социальной работе. Были изменены требования к уровню образования и тем самым снято противоречие с профстандартом специалиста по социальной работе.

В настоящее время все еще действует профстандарт, который допускает, что руководитель организации социального обслуживания может иметь среднее профессиональное образование, к тому же — не профильное, то есть требования к образованию руководителя гораздо ниже, чем к образованию его подчиненных. В адаптированном проекте образовательная траектория стала сложнее.

Это высшее образование — бакалавриат¹. Либо высшее образование — бакалавриат (непрофильное) и дополнительное профессиональное образование в области управления и в области социальной работы. Или высшее образование — магистратура или специалитет. Или высшее образование — магистратура или специалитет (непрофильное) и дополнительное профессиональное образование в области социальной работы.

Такая траектория учитывает, с одной стороны, запросы общества на более высокие требования к уровню образования руководителя организации социального обслуживания. С другой стороны, внесенные поправки ориентируются на многообразие социального опыта, особенности управленческих задач современного руководителя.

¹ При наличии бакалавриата по направлению «Социальная работа» — дополнительное профессиональное образование в области управления организацией или управления персоналом. А при наличии бакалавриата по направлениям «Менеджмент» или «Государственное и муниципальное управление» — дополнительное профессиональное образование в области социальной работы.

Все три адаптированных профстандарта (социального работника, специалиста по социальной работе и руководителя организации социального обслуживания) подписаны и утверждены приказом Министерства труда и социальной защиты РФ в июне 2020 года и ожидают утверждения Минюстом.

Эти новации были учтены при разработке нового ФГОС 3++ по направлению «Социальная работа» (магистратура).

Области профессиональной деятельности магистра социальной работы:

- 01 — образование и наука (в сфере среднего профессионального и высшего образования, профессионального обучения и дополнительного образования; в сфере научных исследований);
- 03 — социальное обслуживание (сфера управления социальной защитой населения).

Магистр социальной работы должен быть готов к выполнению не только функций руководителя организации социального обслуживания, но и к научной и педагогической деятельности в сфере профессионального и высшего образования.

Общепрофессиональные компетенции утвержденного ФГОС магистра по социальной работе включают:

- ОПК-1. Способен применять современные информационно-коммуникационные технологии и программные средства при постановке и решении задач профессиональной деятельности в сфере социальной работы;
- ОПК-2. Способен объяснять и прогнозировать социальные явления и процессы, выявлять социально значимые проблемы и выработать пути их решения на основе анализа и оценки профессиональной информации, научных теорий и концепций;
- ОПК-3. Способен систематизировать и представлять результаты профессиональной деятельности в сфере социальной работы, в том числе в форме публичного выступления;
- ОПК-4. Способен к разработке, внедрению, контролю, оценке и корректировке методов и приемов осуществления профессиональной деятельности в сфере социальной работы.

Разработанные на основе принятых ФГОС 3++ бакалавра и магистра социальной работы проекты ПООП для данных уровней подготовки ориентированы на современные запросы общества, новейшие нормативно-правовые основы социальной работы и социального обслуживания, но также учитывают стратегическую перспективу развития профессии [5].

Таким образом, была проделана огромная работа, направленная на сопряжение и адаптацию профессиональных и образовательных стандартов, сближение запросов общества, требований работодателей и рынка труда с условиями подготовки кадров.

Однако, это лишь первый шаг на этом пути. Практика пока показывает, что условия реализации стандартов на всех уровнях профессионального и высшего образования нуждаются в совершенствовании как в части материально-технического и информационно-проектного обеспечения, так и в части образовательных технологий. Преподаватели колледжей и вузов упорно ищут адекватные современным задачам технологии в образовании, которые взвешенно сочетали бы теоретические знания и практические навыки, формировали бы прикладные компетенции, а также компетенции уровня Hard Skills и Soft Skills. Это еще один уровень согласований сферы труда и образования [2; 4].

Мировая практика измерения профессиональных компетенций движется в сторону от теоретических и сугубо прикладных профессиональных компетенций к оценке способности к критическому мышлению и решению творческих задач в нестандартной ситуации, умению работать в команде и пополнять багаж своих профессиональных знаний и умений самостоятельно (способность к самообразованию и адаптации к быстро меняющимся условиям профессиональной деятельности) [8].

Система профессионального и высшего образования дополняется дополнительным профессиональным образованием, которое отличается исключительно целевой направленностью: его задача формировать те компетенции, которые востребованы в профессиональной деятельности конкретных специалистов в конкретных ситуациях [7]. Эта система должна быть связана с сертификацией специалистов и системой независимой оценки компетенций. Формализация и стандартизация касается и этой сферы через четкое определение дескрипторов профессиональной компетентности. Но это задача уже следующего этапа деятельности рабочей группы.

Литература

1. Аникеева О.А. Задачи ФУМО ВО по УГСН «Социология и социальная работа» в условиях перехода на ФГОС 3++ и новые ПООП // Динамика социальной среды как фактор развития потребности в новых профессионалах в сфере социальной работы и организации работы с молодежью / Под общ. ред. З.Х. Саралиевой. Н. Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2019. С. 18–25.
2. Иванова А.Д., Муругова О.В. Реализация профессиональных стандартов и развитие профессиональных компетенций работников социальной службы // Вестник ПНИПУ. Социально-экономические науки. 2018. № 3. С. 184–196.
3. Касьянова Т.И., Шаехова Ю.Ф. Профессиональные стандарты работников сферы социального обслуживания: проблемы внедрения // Материалы IV Международной научно-практической конференции: В 2 т. Т.1. Екатеринбург. Изд-во УрФУ. 2018. С. 187–193.
4. Профессиональное образование в России: вызовы, состояние, направления развития / Егорычев А.М. [и др.]. М.: Изд-во РГСУ, 2019. 352 с.
5. Сизикова В.В., Аникеева О.А. Роль профессиональных и образовательных стандартов в повышении эффективности социальной защиты населения // Новые тенденции в деятельности социозащитных институтов: Материалы Всероссийской конференции. Иркутск, 12–13 сентября 2019 г. / Под науч. ред. А.П. Суходолова, И.С. Карпиковой. Иркутск: Изд-во БГУ, 2019. С. 326–331.
6. Сизикова В.В., Аникеева О.А. Новые образовательные стандарты в системе социального образования // Динамика социальной среды как фактор развития потребности в новых профессионалах в сфере социальной работы и организации работы с молодежью / Под общ. ред. З.Х. Саралиевой. Н. Новгород: Изд-во НИСОЦ, 2019. С. 14–18.
7. Сизикова В.В., Аникеева О.А., Фомина С.Н. Особенности подготовки и переподготовки специалистов помогающих профессий // Современные методы взаимодействия и способы сотрудничества специалистов помогающих профессий: Сборник научных трудов участников III Международной научно-практической конференции / Под ред. А.М. Митяевой, С.В. Мурашевой. Орел: Изд-во ОГУ, 2018. С. 126–134.
8. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / Под ред. М.С. Добряковой, И.Д. Фрумина. М.: НИУ ВШЭ, 2020. 472 с.

References

1. Anikeeva O.A. Zadachi FUMO VO po UGSN «Sotsiologiya i sotsial'naya rabota» v usloviyakh perekhoda na FGOS 3++ i novye POOP [Tasks of the Federal educational and methodological association in the field of higher education on enlarged groups of specialties and directions "Sociology and social work" in the context of the transition to FSES 3 ++ and new VET]. In Saraliev Z.Kh. (eds.), *Dinamika sotsial'noi sredy kak faktor razvitiya potrebnosti v novykh professionalakh v sfere sotsial'noi raboty i organizatsii raboty s molodezh'yu* [The dynamics of the social environment as a factor in the development of the need for new professionals in the field of social work and the organization of work with youth]. N. Novgorod: NISOTs Publ., 2019. pp. 18–25.
2. Ivanova A.D., Murugova O.V. Realizatsiya professional'nykh standartov i razvitie professional'nykh kompetentsii rabotnikov sotsial'noi sluzhby [Implementation of professional standards and development of professional competencies of social workers]. *Vestnik PNIPU. Sotsial'no-ekonomicheskie nauki* [PNRPU Sociology and Economics Bulletin], 2018, no. 3, pp. 184–196.
3. Kas'yanova T.I., Shaekhova Yu.F. Professional'nye standarty rabotnikov sfery sotsial'nogo obsluzhivaniya: problemy vnedreniya [Professional standards for social workers: implementation challenges]. *Materialy IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii: V 2 t. T. 1.* [Materials of the IV International scientific-practical conference: in 2 vol. Vol. 1]. Ekaterinburg: UrFU Publ., 2018, pp. 187–193.
4. Egorychev A.M. et al. Professional'noe obrazovanie v Rossii: vyzovy, sostoyanie, napravleniya razvitiya [Vocational education in Russia: challenges, status, development trends]. Moscow: RGSU Publ., 2019. 352 p.
5. Sizikova V.V., Anikeeva O.A. Rol' professional'nykh i obrazovatel'nykh standartov v povyshenii effektivnosti sotsial'noi zashchity naseleniya [The role of professional and educational standards in improving the effectiveness of social protection of the population]. In Sukhodolova A.P., Karpikova I.S. (eds), *Novye tendentsii v deyatel'nosti sotsiozashchitnykh institutov: Materialy Vserossiiskoi konferentsii. Irkutsk, 12–13 sentyabrya 2019 g.* [New Trends in the Activities of Social Protection Institutions: All-Russian Conference Materials, Irkutsk, 2019, September 12–13]. Irkutsk: BGU Publ., 2019, pp. 326–331.

6. Sizikova V.V., Anikeeva O.A. Novye obrazovatel'nye standarty v sisteme sotsial'nogo obrazovaniya [New educational standards in the system of social education]. In Saralieva Z.Kh. (eds.), *Dinamika sotsial'noi sredy kak faktor razvitiya potrebnosti v novykh professionalakh v sfere sotsial'noi raboty i organizatsii raboty s molodezh'yu* [The dynamics of the social environment as a factor in the development of the need for new professionals in the field of social work and the organization of work with youth]. Nizhny Novgorod: NISOTs Publ., 2019, pp. 14–18.
7. Sizikova V.V., Anikeeva O.A., Fomina S.N. Osobennosti podgotovki i perepodgotovki spetsialistov pomogayushchikh professii [Features of training and retraining of specialists in assisting professions]. In Mityaeva A.M., Murasheva S.V. (eds.), *Sovremennye metody vzaimodeistviya i sposoby sotrudnichestva spetsialistov pomogayushchikh professii: Sbornik nauchnykh trudov uchastnikov III Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Modern methods of interaction and ways of cooperation of specialists in helping professions. Collection of scientific papers of the participants of the III International Scientific and Practical Conference]. Orel: OGU Publ., 2018, pp. 126–134.
8. Dobryakova M.S., Frumin I.D. (eds.), *Universal'nye kompetentnosti i novaya gramotnost': ot lozungov k real'nosti* [Universal competencies and new literacy: from slogans to reality]. Moscow: NIU VShE Publ., 2020. 472 p.

Информация об авторах

Сизикова Валерия Викторовна,

доктор педагогических наук, профессор, декан факультета социальной работы, Российский государственный социальный университет (ФГБОУ ВО РГСУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: 0000-0003-3991-3168, e-mail: 1699636@mail.ru

Аникеева Ольга Александровна,

кандидат исторических наук, доцент, ученый секретарь, Российский государственный социальный университет (ФГБОУ ВО РГСУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: 0000-0001-7558-3149, e-mail: olga-double@mail.ru

Information about the authors

Valeria V. Sizikova,

Doctor of Education, Professor, Dean of the Faculty of Social Work, Russian State Social University, Moscow, Russia. ORCID: 0000-0003-3991-3168, e-mail: 1699636@mail.ru

Olga A. Anikeeva,

PhD in History, Associate Professor, Scientific Secretary, Russian State Social University, Moscow, Russia. ORCID: 0000-0001-7558-3149, e-mail: olga-double@mail.ru

Получена 02.07.2020

Received 02.07.2020

Принята в печать 12.08.2020

Accepted 12.08.2020

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Кадровое обеспечение системы образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Соловьева Т.А.,

Институт коррекционной педагогики Российской академии образования (ФГБНУ ИКП РАО), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7748-8951>, e-mail: solovyova@ikp.email

В статье рассмотрены вопросы доступности профессионального психолого-педагогического сопровождения со стороны специалистов дефектологического профиля, возможные подходы к решению проблем дефицита квалифицированных кадров, отвечающих современным требованиям к профессиональным компетенциям учителя-дефектолога. Приведены статистические данные, отражающие доступность квалифицированной помощи со стороны специалистов детям с нарушением слуха, зрения, интеллектуальными нарушениями. Представлена попытка анализа влияния изменений в системе подготовки кадров высшей квалификации на современное состояние высшего образования учителей-логопедов и учителей-дефектологов.

Ключевые слова: коррекционная педагогика, высшее образование, профессиональная готовность, учителя-дефектологи, дети с особыми образовательными потребностями.

Для цитаты: Соловьева Т.А. Кадровое обеспечение системы образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 49–52. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170204>

Staffing of the Educational System of Students with Disabilities

Tatiana A. Soloveva,

*Institute of Special Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7748-8951>, e-mail: solovyova@ikp.email*

The article discusses the issues of the availability of professional psychological and pedagogical support from specialists in the defectological profile, possible approaches to solving the problems of a shortage of qualified personnel that meet modern requirements for the professional competencies of a teacher-defectologist. The statistical data reflecting the availability of qualified assistance from specialists to children with hearing impairment, vision impairment, intellectual impairment are presented. An attempt to analyze the

impact of changes in the system of training highly qualified personnel on the current state of higher education of teachers-speech therapists and teachers-defectologists is presented.

Keywords: *correctional pedagogy, higher education, professional readiness, teacher-defectologist, children with special educational needs.*

For citation: Soloveva T.A. Staffing of the Educational System of Students with Disabilities. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 2, pp. 49–52. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170204>

Доступность и качество образования детей с ограниченными возможностями здоровья определяются системой создаваемых специальных условий, среди которых ведущее место занимает кадровое обеспечение [1].

Все без исключения категории и группы обучающихся с ОВЗ имеют особые образовательные потребности в специальных подходах к организации их деятельности, направленной на включение этих детей в образовательную среду. Освоить названные подходы специалистам массового образования не так просто, как может показаться. Их нельзя изложить в методических рекомендациях, инструктивных материалах для учителя. Это не дополнение, не приложение к методам обучения, накопленным в педагогической науке. Напротив, такие подходы могут являться альтернативными — по отношению к принятым при обучении здоровых детей.

Своеобразие коррекционной педагогики как науки и практики определяется и непрерывным поиском новых путей включения в единое образовательное пространство обучающихся с ограниченными возможностями здоровья — посредством создания специальных условий, отвечающих дифференцированным особым образовательным потребностям. В свою очередь, совершенствующиеся представления об особых образовательных потребностях детей разного возраста и состояния здоровья, подходах к их реализации определяют новые задачи профессиональной деятельности учителей-дефектологов. Подготовка специалистов дефектологического профиля, готовых и способных к решению как стандартных, так и проблемных профессиональных задач, — важная задача науки и практики [2].

Однако решение названной задачи осложняется рядом объективных трудностей.

Во-первых, сложившаяся система высшего образования по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» — правопреемник советской системы централизованной подготовки узкопрофильных дефектологов. Преимущественно в столичных вузах с последующим распределением. До сих пор в России есть только одна профильная кафедра в области дошкольной дефектологии, а также по две профильные кафедры сурдопедагогики и тифлопедагогики. Данные кафедры созданы и функционируют в двух ведущих педагогических вузах: ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» и ФГБОУ ВО «Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена». По понятным социально-экономическим причинам выпускники названных кафедр предпочитают трудоустроиться по специальности, нередко в частные образовательные и иные организации, в Москве и в Санкт-Петербурге. Сворачиваются профильные кафедры специальной педагогики или олигофренопедагогики в региональных педагогических вузах.

Как результат вырастает дефицит учителей-дефектологов в отдельных образовательных организациях, которые часто называют специальные (коррекционные) школы или дошкольные образовательные учреждения. Еще сложнее обстоят дела с обеспечением инклюзивных образовательных организаций квалифицированными учителями-дефектологами. В ряде субъектов соотношение числа обучающихся с установленным статусом «ограниченные возможности здоровья» в одной нозологической группе (например, интеллектуальные нарушения) к числу профильных дефектологов составляет 250:1 и выше.

Так, по данным открытого статистического наблюдения, на начало 2019–2020 учебного года в отдельных общеобразовательных организациях, расположенных в городах разных субъектов РФ, обучается около 472 912 школьников с ОВЗ, что составляет около трети от общего числа детей с ОВЗ (всего в России насчитывается порядка 1,3 миллиона детей с ОВЗ). Психолого-педагогическое сопровождение школьников осуществляют 4014 учителей-дефектологов. Причем только 2426 из них имеют высшее образование по дефектологическим направлениям и специальностям. Кроме того, с данной группой школьников работают

12 242 учителя-логопеда. Если суммировать число дефектологов и логопедов и составить пропорцию по отношению к числу 472 912 (число школьников с ОВЗ, которое мы рассматриваем), то получится, что один специалист осуществляет коррекционно-развивающее обучение 30 детей. Данное соотношение числа специалистов и числа обучающихся превышено примерно в два раза по сравнению с традиционным 1:12 (15). Но это в случае применения среднестатистического подхода, который мало отражает реальную ситуацию.

Поступим по-другому. Рассмотрим, сколько учителей-сурдопедагогов в данных организациях работает с детьми с нарушениями слуха, сколько тифлопедагогов — с детьми с нарушениями зрения, и какое число учителей-дефектологов приходится на группу школьников с интеллектуальными нарушениями. Выясняется следующее: на 1 сурдопедагога приходится в среднем 36 детей с нарушениями слуха, на 1 тифлопедагога — 108 слепых и слабовидящих детей, на 1 учителя-дефектолога — 194 ребенка с интеллектуальными нарушениями. Вакантными остаются около 502 ставок специалистов-дефектологов. Интересно, что если суммировать вакансии и занятые ставки и разделить на число детей с сенсорными и интеллектуальными нарушениями, то соотношение не станет более обнадеживающим: 1 учитель-дефектолог на 108 детей.

Важно, что мы рассмотрели ситуацию, которая сложилась в специальных (коррекционных) школах-интернатах, расположенных в городских населенных пунктах. Понятно, что в отношении инклюзивного образования все намного сложнее. Говорить в таком случае о доступности и качестве реализации адаптированных основных общеобразовательных программ, например, в условиях сельских малокомплектных школ — сложно.

Можно было бы предположить, что «кадровый голод» привел к увеличению числа контрольных цифр приема на бакалавриат и магистратуру ведущих педагогических вузов, обладающих необходимым профессорско-преподавательским потенциалом. Однако это не совсем так. В частности, в Московском педагогическом государственном университете с 2017 года произошло снижение контрольных цифр приема (бюджетных мест) на направление подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» на 32%. Так, в 2017 году на шесть профилей на бакалавриате в МПГУ выделяли 160 мест (из них 120 очной формы обучения), в 2018 — уже 130 (из них 100 — очная форма), в 2019 году — 109 (90 мест по очной форме). На 2020 год приема в МПГУ выделено 110 мест для бакалавров-дефектологов, но только 82 места по очной форме обучения.

Магистратура по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование» пострадала еще больше. Были закрыты магистерские программы подготовки дефектологов для работы в системе ранней помощи, для работы с детьми с двигательными и множественными нарушениями, для работы со взрослыми с тяжелыми множественными нарушениями в развитии, по проектированию адаптированных образовательных программ. Соответственно, не открываются новые магистерские программы по сурдопедагогике, тифлопедагогике, проблемам детского аутизма, педагогике инклюзивного образования.

Затрудняет ситуацию с решением проблемы кадрового дефицита отсутствие программ 5-летнего двухпрофильного бакалавриата по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование». Возможность получения двух специальностей за пять лет обучения — была традицией специалитета в области дефектологии. Например, можно было получить специальности «Логопедия» и «Олигофренопедагогика». Интересно, что по другим направлениям подготовки внутри укрупненной группы специальностей и направлений «Образование и педагогические науки» реализация двухпрофильного бакалавриата разрешена. Исключением по непонятным причинам стало именно дефектологическое образование.

Объективной сложностью подготовки квалифицированных учителей-дефектологов является «кадровый голод» в высшей школе. За последние 10 лет снизилось число защит кандидатских и докторских диссертаций по специальностям «Коррекционная педагогика» и «Коррекционная психология». Снижается интерес молодых исследователей к занятию наукой в данных отраслях, разрушаются сложившиеся научно-педагогические школы в вузах.

Таким образом, проблема кадрового обеспечения системы специального и инклюзивного образования учителями-дефектологами многоаспектная и требует комплексного подхода к решению. Необходимо предусмотреть:

- введение возможности реализации двухпрофильного бакалавриата по направлению подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», разработку и апробацию примерных основных профессиональных образовательных программ для пятилетнего срока обучения;
- выделение контрольных цифр приема на бакалавриат и магистратуру, закрепленных за направлением подготовки «Специальное (дефектологическое) образование», в вузы, которые обладают необходимым научно-педагогическим потенциалом;

- осуществление мер поддержки и привлечения в науку молодых исследователей в области коррекционной педагогики и специальной психологии, междисциплинарных дефектологических исследований;
- разработка нормативно-правового, организационного, методического обеспечения сетевой реализации программ подготовки дефектологов в региональных вузах с привлечением ведущих ученых, специалистов дефектологического профиля, в том числе при реализации учебных модулей в дистанционном и выездном формате.

В свою очередь, Институт коррекционной педагогики, понимая важность консолидации ведущих научных и образовательных центров в решении проблемы подготовки и трудоустройства дефектологических кадров, предпринимает меры по развитию научного кадрового потенциала. Среди них:

- организация и проведение при поддержке Министерства просвещения РФ ежегодного Всероссийского конкурса молодых исследователей в области коррекционной педагогики и специальной психологии;
- создание и организация деятельности проблемных комиссий по специальностям «Коррекционная педагогика» и «Коррекционная психология» на базе ИКП РАО с целью научно-методического сопровождения соискателей научных степеней на разных этапах выполнения диссертационного исследования.

При условии объединения государственных структур, научного и профессионального дефектологического сообщества в решении важнейшей задачи подготовки специалистов появится возможность достичь ощутимых результатов в снижении кадрового дефицита, пересмотре и обновлении содержания специального дефектологического образования.

Литература

1. Смолин О.Н. Инклюзия, но не псевдоинклюзия // Дефектология. 2020. № 2. С. 21–34.
2. Смолин О.Н. Стратегия: для ведомства или для страны // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2020. № 2. С. 4–15.

References

1. Smolin O.N. Inklyuziya, no ne psevdoinklyuziya [Inclusion but not Pseudo-Inclusion]. *Defektologiya [Defectology]*, 2020, no. 2, pp. 21–34.
2. Smolin O.N. Strategiya: dlya vedomstva ili dlya strany [Strategy: for the department or for the country]. *Vospitanie i obuchenie detei s narusheniyami razvitiya [Education and Upbringing of Children with Disabilities]*, 2020, no. 2, pp. 4–15.

Информация об авторах

Соловьева Татьяна Александровна,

доктор педагогических наук, исполняющий обязанности директора, Институт коррекционной педагогики Российской академии образования (ФГБНУ ИКП РАО), г. Москва, Российская Федерация.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7748-8951>, e-mail: solovyova@ikp.email

Information about the authors

Tatiana A. Soloveva,

Doctor of Education, Acting Director, Institute of Special Education of the Russian Academy of Education, Moscow, Russia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7748-8951>, e-mail: solovyova@ikp.email

Получена 17.07.2020

Received 17.07.2020

Принята в печать 27.08.2020

Accepted 27.08.2020

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Проблемы профессиональной подготовки специалистов для работы с детьми с трудностями в обучении и развитии

Зарецкий В.К.,

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

В данной статье обосновывается тезис о том, что одной из важнейших компетенций современного учителя является способность оказывать учащимся помощь в преодолении учебных трудностей. При оказании помощи должны учитываться индивидуальные особенности учащегося, а сама помощь должна способствовать его развитию. Далее дается характеристика так называемой «учебной трудности» как ресурса для развития. Также описываются психологические механизмы, работа которых превращает учебную деятельность в источник развития. Кроме того, в статье ставится проблема: как взрослый (учитель, психолог, родитель), оказывая помощь учащемуся в преодолении учебных трудностей, может научиться сам создавать условия для развития ученика в ситуации столкновения с учебной трудностью. В качестве теоретико-методологических оснований для оказания помощи, способствующей развитию учащихся, выступают основные положения культурно-исторической психологии: о взаимосвязи обучения и развития, о зоне ближайшего развития, о сотрудничестве ребенка и взрослого, об осознанном присвоении ребенком опыта совместной деятельности. Положения культурно-исторической психологии дополнены современными представлениями о роли субъектной позиции ученика по отношению к учебной деятельности, о способности ученика к рефлексии. Также в статье описывается многолетняя практика оказания помощи различным категориям учащихся в преодолении учебных трудностей. При этом используются средства рефлексивно-деятельностного подхода. Сама практика имеет глубокое теоретическое обоснование, которое было отработано и легло в основу системы подготовки студентов МГППУ к оказанию психолого-педагогической помощи учащимся с трудностями в обучении. Данная система является мощным ресурсом и для подготовки учителей и психологов для работы с учащимися, имеющими трудности в обучении.

Ключевые слова: учебная деятельность, развитие, учебная трудность, культурно-историческая психология, зона ближайшего развития, многовекторная модель зоны ближайшего развития, субъектная позиция, рефлексия, дети с особенностями развития, рефлексивно-деятельностный подход.

Для цитаты: Зарецкий В.К. Проблемы профессиональной подготовки специалистов для работы с детьми с трудностями в обучении и развитии [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 53–66. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170205>

Problems of Professional Training of Specialists for Working with Children with Learning and Development Difficulties

Viktor K. Zaretskii,

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

This article substantiates the thesis that one of the most important competencies of a modern teacher is the ability to assist students in overcoming learning difficulties. When providing assistance, the individual characteristics of the student should be taken into account, and the assistance itself should contribute to his development. The following is a description of the so-called “learning difficulty” as a resource for development. The psychological mechanisms are also described, the work of which turns educational activity into a source of development. In addition, the article poses a problem: how an adult (teacher, psychologist, parent), while helping a student in overcoming learning difficulties, can learn to create conditions for the development of a student in a situation of encountering learning difficulties. The main provisions of cultural and historical psychology act as theoretical and methodological grounds for providing assistance that contributes to the development of students: on the relationship between learning and development, on the zone of nearest development, on cooperation between a child and an adult, on the child’s conscious appropriation of the experience of joint activities. The provisions of cultural-historical psychology are supplemented by modern ideas about the role of the student’s subject position in relation to educational activity, about the student’s ability to reflect. The article also describes the long-term practice of helping various categories of students in overcoming learning difficulties. In this case, the means of the reflexive-activity approach are used. The practice itself has a deep theoretical foundation, which was worked out and formed the basis of the system for preparing students of the Moscow State University of Psychology & Education for providing psychological and pedagogical assistance to students with learning difficulties. This system is also a powerful resource for preparing teachers and psychologists to work with students with learning difficulties.

Keywords: *learning activity, development, learning difficulty, cultural-historical psychology, zone of proximal development, multi-vector model of zone of proximal development, subject position, reflection, children with developmental disabilities, reflexive-activity approach.*

For citation: Zaretskii V.K. Problems of Professional Training of Specialists for Working with Children with Learning and Development Difficulties. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 2, pp. 53–66. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170205>

Введение

В последние два-три десятилетия проблема учебных трудностей детей и помощи в их преодолении становится все более острой и постепенно выходит на первый план [18]. В значительной мере это обусловлено стремительными изменениями в мире, в том числе, связанными с макрокультуральными процессами, такими как:

- инклюзивное образование (появление в обычном классе учащихся с особенностями развития, которые могут обучаться лишь по индивидуальным программам);
 - увеличение количества детей-мигрантов, которые являются носителями других культурных норм, другого жизненного опыта, для которых язык обучения не является родным;
-

- доступность любой информации учащимся, что в определенном смысле проблематизирует традиционную позицию учителя как представителя культуры и носителя новой для ребенка информации и др.

В этих условиях проблема учебных трудностей, с которыми сталкиваются учащиеся при освоении учебного материала и учителя, пытающиеся оказывать помощь в их преодолении, нуждается в переосмыслении, а способность учителя оказывать такую помощь рассматривается как одна из важных компетенций, освоение которой должно стать составной частью профессиональной подготовки педагогов.

Постановка проблемы оказания учащимся психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей

Как показывают вопросы учителей, психологов, родителей и самих учащихся, отношение к ошибкам и трудностям, возникающим в учебной деятельности, у всех указанных субъектов образовательного процесса преимущественно негативное. Ошибки и трудности многими воспринимаются как аномалия, как результат «неправильной» организации учебного процесса или неправильного отношения к нему учащихся (как будто при «правильной» организации освоение учебного материала должно происходить гладко, без проблем, определенными «порциями» в определенные промежутки времени, как это предусмотрено учебным планом и программой). За ошибки снижают оценки, за них ругают, от них пытаются избавляться. Учащиеся нередко скрывают свои ошибки, списывают у соседа по парте, когда затрудняются выполнить контрольное задание самостоятельно. Опросы школьных психологов показывают, что проблема учебных трудностей относится к числу самых часто встречающихся тем в запросах к психологам и у учителей, и у учеников, и у родителей.

Помимо негативного отношения к ошибкам и трудностям встречается также «негативно-нейтральное», то есть отношение к ним как к неизбежному злу. Каждый ребенок может что-то не понять в объяснении учителя, в чем-то затрудняться, так что совсем избежать ошибок и трудностей невозможно. Но сам факт их возникновения при этом остается крайне неприятным для всех участников образовательного процесса.

Очень редко встречается другая точка зрения, суть которой заключается в том, что ошибки и трудности — не только неизбежный, обязательный момент учебной деятельности, но также желательный, необходимый для того, чтобы обучение достигало своих целей и способствовало развитию. Корнями эта точка зрения (хотя и мало распространенная) уходит в основные положения культурно-исторической психологии Л.С. Выготского.

По словам Л.С. Выготского, учебная деятельность устроена так, что ребенок «постоянно должен в ней прыгать выше головы» [6]. Действительно, когда ребенок учится, он пытается делать то, что еще не умеет, поэтому трудности и ошибки неизбежны. В процессе их преодоления происходит не только обучение ребенка чему-то новому (знаниям, умениям, навыкам), но происходит и развитие ребенка. Тезис «обучение ведет за собой развитие» (Л.С. Выготский) является основополагающим в постановке проблемы помощи различным категориям обучающихся в преодолении учебных трудностей. И именно базовые положения культурно-исторической психологии развития, которые начал формулировать Л.С. Выготский и над которыми продолжили работу его соратники, ученики и ученики учеников как в нашей стране, так и за рубежом [14], позволяют поставить проблему работы с детьми с трудностями в обучении несколько иначе, а именно: как использовать ресурс ситуации столкновения с учебной трудностью для развития обучающегося, то есть как помогать в преодолении учебных трудностей, чтобы эта помощь способствовала развитию обучающегося?

Почему важно делать акцент на содействии развитию в процессе оказания помощи обучающимся в преодолении учебных трудностей?

Во-первых, развитие полагается как ценность: если человек развивается, это нормально, это правильно, это залог его социального благополучия и психического здоровья. Альтернатива развитию — деградация.

Во-вторых, будет ли происходить развитие ребенка в процессе преодоления учебных трудностей — зависит от качества помощи, которую получает обучающийся.

В-третьих, если помощь неадекватна или недостаточна и учебные трудности оказываются непреодолимыми, то локальная неуспешность может перерасти в хроническую неуспеваемость и даже в психическую патологию.

Таким образом, образование (учебная деятельность), развитие (в процессе преодоления учебных трудностей) и психическое здоровье оказываются взаимосвязанными [15].

Исходя из вышесказанного, предлагается следующая постановка проблемы работы с детьми, имеющими трудности в обучении.

- Как помогать, чтобы помощь способствовала успешному преодолению учебных трудностей, когнитивному и личностному развитию обучающихся, сохранению и укреплению их психического здоровья?
- Чему нужно научить учителей, психологов и других специалистов, чтобы они могли оказывать такую помощь?
- Как можно выстроить процесс подготовки (переподготовки) специалистов, чтобы по его окончании они могли оказывать такую индивидуальную помощь обучающимся в преодолении учебных трудностей?

Основания, которые дает культурно-историческая психология для такой постановки проблемы

На рубеже XX–XXI веков культурно-историческая психология стала одной из ведущих теорий развития в мире, постоянно расширяющей свое влияние, привлекающей в свои ряды все новых сторонников. Поскольку в центр теории развития Л.С. Выготского положен революционный для его времени тезис «обучение ведет за собой развитие», то сферой приложения теории в разных странах стала именно практика образования и содействия развитию детей, в том числе нуждающихся в особых условиях обучения, то есть детей, которые сталкиваются с серьезными, часто непреодолимыми трудностями в обучении.

Почему возрастает популярность культурно-исторической психологии? Почему, спустя столько десятилетий после смерти Л.С. Выготского, различные специалисты (учителя, психологи, психотерапевты) обращаются к его наследию как источнику новых(!) для них идей и путей решения самых различных проблем? На эту тему проводятся исследования в разных странах, написаны сотни книг и статей, поэтому здесь мы лишь кратко обозначим те основные положения культурно-исторической психологии, которые могут служить обоснованием постановки проблемы помощи в преодолении учебных трудностей как источника развития учащегося, а самой трудности (ошибки) — как важнейшего ресурса развития.

Кратко перечислим эти положения.

Культурно-историческая теория изначально была ориентирована на практику. Один из базовых методологических тезисов Л.С. Выготского — психология должна стать практикой создания условий для развития человека [5] (когда он писал об этом в 1927 году, речь шла о воспитании «нового человека»; сейчас, спустя почти сто лет, мы понимаем, что каждое новое поколение — это новые люди, живущие в новом мире, и учителя — это практики, которые создают условия для развития «нового человека»).

Если психология мыслится как практика, то и теория в ней выступает не просто как система понятий, объясняющих протекание тех или иных процессов (например, связи обучения и развития), но и включает в себя «психотехнический компонент», то есть создает инструменты практической работы. Применительно к нашей проблеме помощи в преодолении учебных трудностей мы должны не просто описать, что такое трудность, и объяснить, как она возникает, мы должны описать способы ее преодоления, механизмы содействия этому процессу развития и — главное — как учитель может своими действиями этим процессам способствовать.

Применительно к поставленной проблеме помощи в преодолении учебных трудностей важнейшими являются следующие положения Л.С. Выготского о связи обучения и развития [6; 7]:

- обучение ведет за собой развитие;
- развитие происходит в процессе сотрудничества ребенка и взрослого в зоне ближайшего развития (ЗБР), то есть когда ребенок осуществляет деятельность, которую не может выполнить самостоятельно, а лишь с помощью взрослого;
- развитие не происходит, если в учебной деятельности ребенок выполняет только те задания, с которыми справляется самостоятельно;
- сотрудничество ребенка и взрослого должно быть осознанным совместным действием, а не просто «подражанием», то есть ЗБР имеет «верхнюю» границу, за которой ребенок не может взаимодействовать осознанно;
- развитие происходит в процессе интериоризации (присвоения) ребенком опыта совместной деятельности: «то, что ребенок сегодня делает совместно со взрослым, завтра он сможет делать самостоятельно»;

- понятие ЗБР может быть распространено не только на интеллектуальное развитие, но и на другие стороны личности, то есть на развитие ребенка в целом;
- один шаг в обучении может означать сто шагов в развитии.

К теории развития Л.С. Выготского не следует относиться как к завершенной. С момента когда он сформулировал свою позицию по отношению к психологии как практике в 1927 году, он проработал всего семь лет. Поэтому большая часть его идей была только намечена, но не получила авторской разработки [9]. Последний тезис о том, что один шаг в обучении может давать сто шагов в развитии [6, с. 230] был сформулирован им за 2–3 месяца до смерти. И хотя после этой фразы Л.С. Выготский написал, что «это есть самый положительный момент новой теории», развития в его трудах этот тезис не получил. Но, соединяя этот тезис с понятием ЗБР, мы получаем логический вывод, который наиболее четко сформулировал В.П. Зинченко в своем эссе о Л.С. Выготском: «Если учитель окажется чувствительным к зоне ближайшего развития ребенка, то она превратится в перспективу его бесконечного развития» [17].

Если вспомнить, что в ЗБР ребенок способен продуктивно действовать только с помощью взрослого, и соотнести это с тем, что каждый шаг в обучении с помощью взрослого может приводить — пусть даже не к ста — к многим шагам в развитии, то проблема способов помощи и компетенций учителя, который ежедневно оказывается в ситуации, когда от него требуется помощь тому или иному ученику в преодолении учебных трудностей, без сомнения становится одной из приоритетных: от того, как будет помогать учитель (взрослый) в преодолении учебных трудностей, зависит то, как будет развиваться ученик, и вообще будет ли он развиваться.

Если помощь будет непродуктивной, то альтернативой развитию, как было сказано выше, может быть деградация, выученная беспомощность, девиантное развитие или психическое нездоровье.

Далее рассмотрим, как с позиций культурно-исторической психологии, дополненной некоторыми современными представлениями, может быть описан механизм развития в процессе преодоления учебных трудностей.

В разрабатываемом нами с 1997 года рефлексивно-деятельностном подходе к оказанию помощи в преодолении учебных трудностей [10] к положениям культурно-исторической психологии добавляются три важных понятия, которые, без сомнения, появились бы в теории Л.С. Выготского, если бы он проработал хотя бы еще несколько лет.

Первое понятие — «деятельность». Для отечественной психологии категория деятельности стала ключевой благодаря работам С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, В.П. Зинченко и многих других. Л.С. Выготский говорит о взаимодействии и сотрудничестве ребенка и взрослого. С нашей точки зрения, здесь всего один шаг до совместной или «совместно-распределенной» деятельности [22], в которой происходит процесс превращения, по Л.С. Выготскому, «интерпсихического» в «интрапсихическое».

Второе понятие — «субъект учебной деятельности». Положение об активном отношении ребенка к миру, к познанию, к взаимодействию с другими людьми, то есть о ребенке как субъекте осуществляемой деятельности, развивалось в отечественной психологии на протяжении десятилетий, начиная с работ П.П. Блонского (1916) [4] и С.Л. Рубинштейна (1922) [21]. Однако применительно к учебной деятельности тезис о ребенке как ее субъекте был сформулирован и обоснован лишь в работе 1992 года В.В. Давыдова, В.И. Слободчикова и Г.А. Цукерман [8]. В дальнейшем субъектности стало придаваться все большее значение в развитии, субъектность начала трактоваться как новая парадигма в образовании [20], личность — как субъект развития [23], само развитие — как прогресс субъектности [25].

Если вспомнить, что у Л.С. Выготского процесс взаимодействия ребенка и взрослого в ЗБР описывается термином «сотрудничество» [6; 7], то можно сказать, что и здесь до понятия «субъекта учебной деятельности» остается всего один шаг, так как по своей сути сотрудничество предполагает субъектное отношение к осуществляемой деятельности каждого участника процесса. Если один (взрослый) воздействует на другого (ребенка) — пусть даже для достижения вполне благородных воспитательных целей, — это не «сотрудничество», а «формирование», «влияние», «педагогическое воздействие». Если взрослый действует со скрытыми целями по отношению к ребенку, то это не сотрудничество, а манипуляция. Сотрудничество предполагает ясное понимание каждым участником процесса того, что они делают вместе, смысл этого действия и позицию каждого из них. То есть каждый из участников совместной деятельности является субъектом ее осуществления. В нашем случае — ребенок ищет способы преодолеть учебную трудность или избавиться от ошибки, а взрослый помогает ему в этом, нередко в творческом поиске.

Третье понятие — рефлексия. Л.С. Выготский не пользовался этим понятием, хотя само слово в его текстах встречается. Но у него было важное понятие, от которого до рефлексии также всего один шаг. Это представление об осознанном отношении ребенка к сотрудничеству, его способности осознавать то, что он делает совместно со взрослым, и осознанном присвоении того, что делалось совместно, а не бессознательном копировании и подражании (как это можно увидеть в ранних работах Л.С. Выготского по педагогической психологии). В работе 1932 года Л.С. Выготский окончательно уходит от термина «подражание» и далее говорит об осознанном сотрудничестве [7].

С нашей точки зрения, «осознанность» применительно к совместной деятельности означает способность отрефлексировать: что, как, почему делается именно так, а не иначе, построить связи, установить отношения между своими действиями и их результатами, между способами действия и возникающими трудностями, установить различия между тем, как действовал ребенок самостоятельно, и тем, как он действовал совместно со взрослым. Осознанное отношение позволяет ребенку включаться в совместную деятельность в качестве не только субъекта ее осуществления, но и ее рефлексии. Базовыми схемами, в которых соединяются понятия «деятельность», «субъектная позиция» и рефлексия, могут быть разработанные Н.Г. Алексеевым схема проектного действия («замысел — реализация — рефлексия»), схема рефлексивно-го акта [2] и схема четырехуровневого описания мышления при решении творческих задач, включающая рефлексия как компонент мышления [3; 13].

Три указанные предметные «добавки» — используем термин Н.Г. Алексеева [1; 24] — позволяют по-новому взглянуть на процесс преодоления учебных трудностей, а именно: рассматривать ученика как субъекта преодоления учебной трудности, а учителя как помощника в этой деятельности. Быть субъектом преодоления учебных трудностей означает быть субъектом и осуществления этой деятельности, и ее рефлексии. Именно поэтому подход к оказанию психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей мы стали называть рефлексивно-деятельностным, поскольку сотрудничество с учеником выстраивалось именно как с субъектом деятельности «преодоления» [10], что предполагало его осознанную субъектную позицию по отношению к этой деятельности [16].

Далее рассмотрим, как с позиций рефлексивно-деятельностного подхода можно построить представление о механизме развития в обучении, о том, как один шаг в обучении может давать много шагов в развитии, при каких условиях это может происходить, какая помощь требуется от учителя, какими качествами (компетенциями) должен обладать учитель, оказывающий помощь ученику в преодолении учебных трудностей, а также какие формы работы с учителем могут помочь ему обрести указанную компетенцию — способность оказывать индивидуальную помощь ученику, способствующую его развитию.

Многовекторная модель ЗБР и механизм саморазвития

Поскольку рефлексивно-деятельностный подход (РДП) к оказанию психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей изначально возник и развивался как практика помощи неуспевающим ученикам и содействия их развитию, то все базовые понятия и принципы подхода появлялись в ходе рефлексии этой практики как концептуальные инструменты, помогающие описывать и объяснять процессы возникновения и преодоления трудностей и создавать средства помощи. Одним из важнейших концептуальных инструментов, позволяющих описывать, объяснять и содействовать процессу преодоления учебных трудностей, стала многовекторная модель ЗБР [9].

Ее разработка основана на трех идеях Л.С. Выготского:

- идея ЗБР как области действий, в которой ребенок не может успешно действовать самостоятельно, но может осознанно сотрудничать со взрослым;
- идея о том, что понятие ЗБР может быть распространено на развитие личности в целом (а не только на развитие интеллекта);
- положение о том, что один шаг в обучении может давать сто шагов в развитии.

В конце 1990-х — начале 2000-х годов появляется целый ряд работ отечественных психологов, в которых проводится мысль о том, что ЗБР может иметь разные измерения (Н.П. Белопольская, Е.Е. Кравцова, И.А. Корепанова, Л.Ф. Обухова, Г.А. Цукерман), относящиеся не только к развитию когнитивных функций. На основе идей Л.С. Выготского и указанных отечественных психологов была предложена многовекторная модель ЗБР, описывающая связь обучения и развития как совершение своего рода «шагов» — качественных изменений состояния того или иного вектора развития или появления новообразований по вектору. Та-

ким образом была получена модель ЗБР (рис.1), в которой «шаги» в развитии по любому из векторов рассматриваются как связанные с «шагами» в обучении (преодолении трудностей) и так или иначе обусловлены ими.

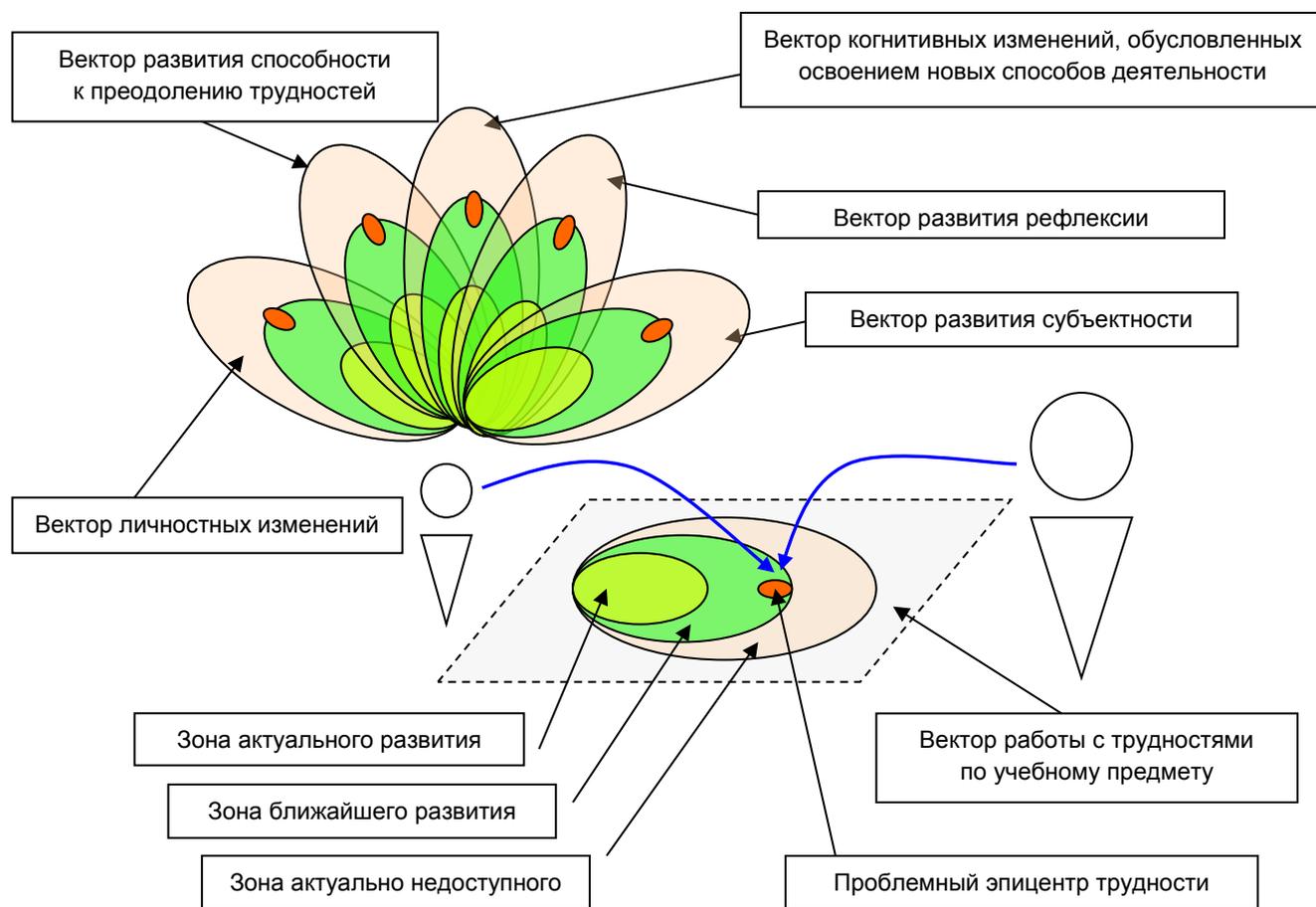


Рисунок 1.
Схема зоны ближайшего развития как совокупности векторов,
по которым в процессе обучения возможны «шаги» в развитии (многовекторная модель ЗБР) [9]

На схеме учитель и ученик (взрослый и ребенок) изображены как два равноправных субъекта совместной деятельности по преодолению трудностей (нижняя плоскость — «вектор учебной деятельности»). По каждому из векторов выделяются три зоны: зона актуального развития (область действий, которые ребенок может выполнять самостоятельно), зона ближайшего развития (область действий, которые ребенок может осознанно выполнять совместно со взрослым, но не может успешно выполнить самостоятельно), зона актуально недоступного (область действий, которые ребенок не может выполнять даже совместно, так как они находятся за пределами его способности осознавать их). Предполагается, что причины ошибок и затруднений, непосредственно выражающиеся в неадекватных способах учебной деятельности, могут быть связаны и с личностными особенностями, с дефицитом рефлексии, с особенностями контакта со взрослым и выстраивания межличностных отношений. Страх и неуверенность, отсутствие смысла и интереса, убежденность в собственной несостоятельности не являются специфически предметными трудностями, но могут проявлять себя как причины ошибок и затруднений в любом виде учебной деятельности. Если с помощью взрослого ребенок начинает осознавать их как то, что мешает ему успешно справляться с трудностями, он как субъект осуществляемой деятельности начинает активно включаться в процесс поиска «внутренних препятствий» и выращивания внутренних средств деятельности. Тем самым запускается механизм саморазвития, а идея того, что один шаг в обучении может давать сто шагов в развитии, из абстрактного тезиса становится реальной практикой [11].

В связи с этим важным понятием становится «проблемный эпицентр», который расположен на векторе учебной деятельности, но его следует рассматривать как «узел», стягивающий на себя самые различные вектора, как препятствие, блокирующее движение сразу по нескольким векторам, как блокаду развития в целом. Самым ярким случаем такой «блокады» является выученная беспомощность (понятие, введенное М. Селигманом). Ощущение неспособности успешно действовать в проблемных ситуациях блокирует всякую активность и делает невозможным преодоление любой трудности, так как любое затруднение запускает процесс переживания беспомощности, который «поглощает всю энергию».

Примером преодоления выученной беспомощности может служить случай из нашей практики, связанный с оказанием помощи детям-сиротам с тяжелыми соматическими заболеваниями, проходящим длительное лечение в РДКБ и опекаемым Фондом «Дети.мск.ру». Тринадцатилетний мальчик Паша, имеющий диагноз артрогриппоз, не учился в школе, не делал самостоятельно ничего, так как мышечная ткань на руках и ногах не образовывалась. Его возили в коляске, кормили, мыли, одевали, перемещали и т.д. Единственное, что он делал сам, он мог писать и рисовать, держа карандаш в зубах. В феврале 2013 года в ходе игры в шахматы он (с помощью консультанта-психолога) впервые передвинул шахматную фигуру рукой. Рефлексия этого события привела его к мысли о том, что он «должен сам придумывать для себя способы». После этого он сам стал инициатором новообразований по самым различным векторам, стал ставить себе задачи, испытывая свою «зону ближайшего развития», поражая окружающих своими достижениями. В течение года он закончил шестой класс в школе, научился играть на пианино, на гитаре, на ударных инструментах; используя протезы, стал играть с детьми в футбол. Начал строить планы профессиональной деятельности, закончил курсы радиокomentаторов, стал играть в театре, обнаружив талант актера (даже был приглашен в Щукинское училище). Сейчас готовится к поступлению на оперное отделение одного из вузов, так как оказался обладателем редкого голоса. Проживает в квартире самостоятельно. Никто не мог представить себе семь лет назад, что такое возможно, даже лечащие врачи, делавшие Паше многократные операции для расширения двигательных возможностей, признались, что самостоятельные занятия Паши, направленные на расширение диапазона его действий, дали больше, чем могли бы дать их операции [11; 15].

Включение механизма саморазвития, на наш взгляд, является наглядной иллюстрацией и тезиса Л.С. Выготского о том, что шаг в обучении может вести к многим шагам в развитии, и тезиса В.П. Зинченко о том, что в этом случае развитие следует рассматривать как бесконечный (не имеющий ограничений) процесс. Из этого следует, что способность взрослого, коим может быть учитель, психолог или родитель, оказывать плодотворную помощь в преодолении учебных трудностей, может играть важнейшую роль не только в учебной деятельности, но и в личностном развитии учеников в широком смысле слова.

Кратко остановимся на тех условиях и ключевых векторах, с которыми связана работа механизма саморазвития.

Прежде всего, отметим, что какими бы глубокими ни были пробелы ученика в знаниях предмета, всегда можно обнаружить зону его актуального развития по тем заданиям, с которыми ученик может успешно справиться самостоятельно, и зону его ближайшего развития по тем заданиям, которые ученик способен выполнять в сотрудничестве с взрослым. Нам приходилось иметь дело со случаями, когда ученики четвертого класса не умели считать в пределах десятка, когда ученица седьмого класса не понимала, что такое разряд числа (не могла в числе 78 назвать количество десятков), когда ученица шестого класса после года изучения английского языка не знала ни одной буквы и т.д.

Естественно, что при таких пробелах ученики не могли выполнять задания, с которыми справлялись их сверстники. Когда ситуация хронического неуспеха длится довольно долго, то она может стать пусковым механизмом для искаженного личностного развития, что может негативно сказываться на отношении к учебе, отношениях с учителями, сверстниками, родителями, может возникнуть представление о себе как «необучаемом», любая трудность и ошибка воспринимается как материальное свидетельство собственной неспособности. Когда возникают такие негативные личностные «новообразования», то педагогическая помощь в чистом виде — например, занятия по предмету над трудностями и ошибками — может не дать результата. То есть в таких случаях требуется не педагогическая, а психолого-педагогическая помощь. И если:

- учитель (психолог, родитель), оказывающий индивидуальную помощь в преодолении учебных трудностей, удерживает в фокусе своего внимания комплекс условий, при которых эти препятствия могут быть преодолены,
- ученик может занять позицию субъекта саморазвития, то есть активного деятеля, сотрудничающего с учителем,

то тогда ученик сам начинает искать и осознать, что мешает ему быть успешным в учебе, и прилагать усилия, чтобы эти препятствия устранить.

Чему необходимо научиться учителю, чтобы оказывать индивидуальную помощь в преодолении учебных трудностей

Анализ практики оказания психолого-педагогической помощи учащимся в преодолении учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода показывает, что наиболее важными в плане инициации механизма саморазвития являются условия, обеспечивающие положительную динамику по следующим векторам, описываемым многовекторной моделью ЗБР:

- позиция по отношению к учебной деятельности,
- отношения учителя и ученика (вектор сотрудничества),
- отношение к трудностям и ошибкам,
- отношение к своим возможностям (самоэффективность),
- способность к рефлексии.

Указанные векторы, условия и направленность помощи взрослого в обеспечении динамики по данным векторам кратко представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Векторы личностного развития — потенциальные «мишени» психолого-педагогической помощи

Вектор развития	Условие	Помощь взрослого (содействие процессу)
Позиция по отношению к учебной деятельности	Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности и процессу преодоления учебных трудностей	Содействие переходу ученика от объектной (пассивной, негативной позиции) позиции к субъектной — к способности взаимодействовать с учителем активно и осознанно, формулировать собственные замыслы действия, согласовывать их с замыслами учителя, активно их реализовывать и осуществлять рефлексию того, что сделано лично и совместно
Отношения ученика и учителя	Отношения сотрудничества и взаимодействия	От готовности ученика бездумно следовать требованиям учителя (или сопротивляться им) — к сотрудничеству как совместной деятельности, направляемой замыслами учителя и ученика
Отношение к трудностям и ошибкам	Отношение к трудностям и ошибкам как к «точкам роста», ресурсу для обучения и развития	От негативного отношения к трудностям и ошибкам как к тому, чего нужно избегать, скрывать от других как свидетельство собственной несостоятельности, неспособности учиться, как к непреодолимому препятствию — к отношению к трудностям и ошибкам как к естественным и даже необходимым моментам учебной деятельности, без которых обучение и развитие невозможно
Отношение к своим возможностям	Положительное отношение, чувство высокой самоэффективности, основанное на реальных достижениях	От неуверенности в собственных силах, низкой оценки своих возможностей и низкой самоэффективности к адекватной критичной оценке своих возможностей на данный момент, четкому различению того, что «уже могу», и того, что «пока не могу», к осознанию того, что нужно сделать, чтобы то, что пока недоступно, стало доступным
Способность к рефлексии	Способность осознать и перестраивать способы собственных действий, осознать и прилагать	От отсутствия направленности на осознание собственных действий, от пребывания «во власти» сложившихся способов, неспособности их осознания и отсутствия каких-либо усилий по их перестройке, не-

	усилия для устранения внутренних препятствий	способности описать собственные действия — к способности выстраивать целостную картину собственного действия, устанавливать отношения между способами действия и его результатами, к пониманию, что именно и как следует в своем действии изменить. Способность осознавать, с чем были связаны трудности и ошибки, благодаря каким изменениям в способах собственного действия они были преодолены
--	--	--

Соответственно, способность учителя помогать в преодолении учебных трудностей так или иначе связана с его способностью создавать условия для динамики по данным векторам. Подчеркнем, что помимо чисто педагогической (предметной, инструментальной) помощи важнейшую роль играет эмоциональная и рефлексивная поддержка динамики по указанным в таблице 1 векторам. Таким образом, можно сделать вывод, что способность учителя оказывать индивидуальную помощь ученику в преодолении учебных трудностей, способствующую развитию, включает в себя, помимо знания предмета (умения донести до ученика изучаемый материал), способность создавать условия для самостоятельного преодоления учеником возникающих трудностей, то есть помогать ему осознавать и перестраивать способы действия, неадекватное отношение к себе, к учителю, к ситуации. Как правило, в процессе освоения способов психолого-педагогической помощи учитель сталкивается с проблемой перестройки собственных сложившихся в его опыте стереотипов неадекватного реагирования на ситуации затруднения или ошибки ученика.

Одной из форм подготовки (которая положительно зарекомендовала себя в работе со студентами факультета консультативной и клинической психологии МГППУ при обучении их способам психолого-педагогической помощи в преодолении учебных трудностей) является разбор успешных случаев из практики работы с детьми, имеющими трудности в обучении. В процессе анализа случая по видеозаписи преподаватели останавливают запись (делают «стоп-кадр») в ключевых ситуациях занятия, предлагая студентам самим найти способ действия в этой ситуации (исходя из роли учителя или психолога-консультанта). Студенты фиксируют свой способ помощи в виде записи высказываний и действий, которые им представляются оптимальными в этой ситуации, а затем сравнивают свой способ действия с тем способом, который был реализован ведущими занятием в записи.

После завершения просмотра занятия со стоп-кадрами — анализируется занятие в целом с использованием метода ситуационно-векторного анализа [12; 20] и выстраивается картина динамики движения по векторам, которая инициировалась и поддерживалась помощью учителя (психолога-консультанта). Дальнейшая рефлексия и сравнительный анализ тех способов помощи, которые представлялись естественными и «правильными» студентам, и способов, которыми действует психолог, владеющий средствами рефлексивно-деятельностного подхода, позволяют каждому студенту определить свои «точки роста», свою зону ближайшего развития, свои проблемы и ресурсы, определить, над чем следует работать в первую очередь.

Таким образом, обучение способам помощи, основанное на рефлексивно-деятельностном подходе (РДП), осуществляется средствами самого РДП. Это дает возможность студентам получить двоякий опыт знакомства с РДП: во-первых, наблюдая за работой специалиста, помогающего ученику средствами РДП, и, во-вторых, работая над преодолением собственных трудностей и получая при этом помощь от преподавателей в их преодолении средствами РДП.

Далее студенты, прошедшие такую подготовку, имеют возможность получить собственный опыт практической работы по оказанию помощи учащимся различных категорий и возрастов в образовательных учреждениях — по собственному выбору. За последние пятнадцать лет студенты факультета консультативной и клинической психологии оказывали помощь в преодолении учебных трудностей:

- учащимся начальной, средней и старшей школы в образовательных учреждениях г. Москвы,
- детям с особенностями развития и инвалидностью,
- детям-сиротам с инвалидностью и тяжелыми соматическими заболеваниями, проходящим длительное лечение в РДКБ,
- подросткам с девиантным поведением, обучавшимся в специальных школах г. Москвы,
- подросткам, проходящим курс реабилитации по освобождению от алкогольной и наркотической зависимости в центре «Возрождение».

Работа с учениками осуществляется в условиях супервизорской помощи со стороны специалиста в РДП и предполагает:

- ведение подробного дневника,
- рефлексивное обсуждение работы после каждого проведенного занятия,
- подготовку итогового рефлексивно-аналитического отчета и написание записки «сменщику» (то есть студенту, который в дальнейшем продолжит работу с учащимся, если она будет необходима).

В ряде школ г. Москвы уже появился запрос на работу психолога по оказанию индивидуальной помощи учащимся в преодолении учебных трудностей. Однако представляется важной организация подготовки учителей, которая бы способствовала развитию у них соответствующих компетенций, поскольку:

во-первых, учителя практически ежедневно сталкиваются с проблемой, когда ученики допускают ошибки или оказываются в затруднении при выполнении учебных заданий,

во-вторых, если учителя не владеют способами помощи, то они упускают ресурс ситуаций затруднения для развития и, более того, своими действиями могут нанести ущерб учащимся, невольно способствуя тем или иным отклонениям в их личностном развитии.

Напротив, владение способами индивидуальной помощи в преодолении учебных трудностей, способность учителя инициировать и поддерживать субъектную позицию учащихся по отношению к учебной деятельности, содействовать здоровому отношению к трудностям и ошибкам, укреплению веры в собственные силы и возможности, выстраивать отношения сотрудничества и осуществлять рефлекссию собственной деятельности — все это может способствовать нормализации социальной ситуации развития учащихся, использованию ресурса ошибок и трудностей, с которыми ежедневно сталкиваются ученики, во благо их развития.

В качестве возможных форм подготовки и переподготовки учителей можно использовать те формы подготовки педагогов-психологов, которые отработаны в работе со студентами на факультете консультативной и клинической психологии МГППУ. Многолетняя практика оказания помощи различным категориям учащихся в преодолении учебных трудностей средствами рефлексивно-деятельностного подхода, наличие глубокого теоретического обоснования этой практики и отработанная система подготовки студентов к оказанию психолого-педагогической помощи учащимся с трудностями в обучении в МГППУ — являются значительным ресурсом в подготовке учителей и психологов для работы с учащимися, имеющими трудности в обучении.

Литература

1. Алексеев Н.Г. Методологические принципы анализа концептуальных схем деятельности в психологии // Проблемы методологии в эргономике: Сборник статей. М.: ВНИИТЭ, 1979. С. 104–125.
2. Алексеев Н.Г. Проектирование условий развития рефлексивного мышления: Дисс. ... д-ра психол. наук. М. 2002. 41 с.
3. Алексеев Н.Г., Семенов И.Н. Уровни познавательной деятельности при решении творческих задач // Новые исследования в психологии. 1979. № 2. С. 3–7.
4. Блонский П.П. Избранные педагогические и психологические сочинения: В 2 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1979. 398 с.
5. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 1. М.: Педагогика. 1982. С. 291–436.
6. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 2. М.: Педагогика, 1982. С. 5–361.
7. Выготский Л.С. Проблемы детской (возрастной) психологии // Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
8. Давыдов В.В., Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Младший школьник как субъект учебной деятельности // Вопросы психологии. 1992. № 3–4. С. 14–19.
9. Зарецкий В.К. Зона ближайшего развития: о чем не успел написать Выготский... // Культурно-историческая психология. 2007. Том 3. № 3. С. 96–104.
10. Зарецкий В.К. Становление и сущность рефлексивно-деятельностного подхода в оказании консультативной психолого-педагогической помощи // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 8–37.

11. Зарецкий В.К. Один шаг в обучении — сто шагов в развитии: от идеи к практике [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 3. С. 149–188. doi: 10.17759/chp.2016120309.
12. Зарецкий В.К., Николаевская И.А. Метод ситуационно-векторного анализа когнитивно-личностного развития учащихся в процессе преодоления учебных трудностей [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 1. С. 35–48. doi: 10.17759/chp.2020160104.
13. Зарецкий В.К., Семенов И.Н. Логико-психологический анализ продуктивного мышления при дискурсивном решении задач // Новые исследования в психологии. 1979. № 1. С. 3–8.
14. Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Мировая психология и педагогика в поисках теории развития, адекватной вызовам нашего времени: вперед к Выготскому [Электронный ресурс] // Консультативная психология и психотерапия. 2017. Том 25. № 3. С. 170–175. doi: 10.17759/cpp.2017250312.
15. Зарецкий В.К., Холмогорова А.Б. Связь образования, развития и здоровья с позиций культурно-исторической психологии [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2020. Том 16. № 2. С. 89–106. doi: 10.17759/chp.2020160211.
16. Зарецкий Ю.В. Субъектная позиция по отношению к учебной деятельности как ресурс развития и предмет исследования // Консультативная психология и психотерапия. 2013. № 2. С. 110–128.
17. Зинченко В.П. Лев Семенович Выготский: жизнь и деятельность // Стиль мышления: проблема исторического единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко: Коллективная монография / Под общ. ред. Т.Г. Щедринной. М.: Российская политическая энциклопедия, 2011. С. 294–299.
18. Исаев Е.И., Косарецкий С.Г., Михайлова А.М. Зарубежный опыт профилактики и преодоления школьной неуспеваемости у детей, воспитывающихся в семьях с низким социально-экономическим статусом [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2019. Том 8. № 1. С. 7–16. doi: 10.17759/jmfp.2019080101.
19. Николаевская И.А. Ситуационно-векторный анализ стенограмм занятий по преодолению учебных трудностей: анализ случая [Электронный ресурс] // Клиническая и специальная психология. 2020. Том 9. № 1. С. 186–203. doi: 10.17759/cpse.2020090110.
20. Петровский В.А. Субъектность: новая парадигма в образовании // Психологическая наука и образование. 1996. Том 1. № 3. С. 100–109.
21. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности (к философским основам современной педагогики) // Вопросы психологии. 1986. № 4. С. 101–109.
22. Рубцов В.В. Социально-генетическая психология развивающего образования: деятельностный подход. М.: МГППУ, 2008. 416 с.
23. Толстых Н.Н. Формирование личности как становление субъекта развития // Вопросы психологии. 2008. № 5. С. 134–140.
24. Холмогорова А.Б. Клиническая психология: В 4 т. Т. 1. Общая патопсихология. М.: Академия, 2010. 464 с.
25. Эльконин Б.Д. Педагогическая идея развивающего обучения // Эльконин Б.Д. [и др.]. Современность и возраст. М.: Авторский клуб, 2015. С. 26–28.

References

1. Alekseev N.G. Metodologicheskie printsipy analiza kontseptual'nykh skhem deyatel'nosti v psikhologii [Methodological principles of the analysis of conceptual schemes of activity in psychology]. *Problemy metodologii v ergonomike: Sbornik statei [Methodological problems in ergonomics. Collection of articles]*. Moscow: VNIITE Publ., 1979, pp. 104–125.
2. Alekseev N.G. Proektirovanie uslovii razvitiya reflektivnogo myshleniya. Diss. dokt. psikh. nauk [Designing conditions for the development of reflective thinking. Dr. Sci. (Psychology) diss.]. Moscow, 2002. 41 p.
3. Alekseev N.G., Semenov I.N. Urovni poznavatel'noi deyatel'nosti pri reshenii tvorcheskikh zadach [Levels of cognitive activity in solving creative problems]. *Novye issledovaniya v psikhologii [New Research in Psychology]*, 1979, no. 2, pp. 3–7.
4. Blonskii P.P. Izbrannye pedagogicheskie i psikhologicheskie sochineniya: V 2 t. T. 2 [Selected pedagogical and psychological works: in 2 vol. Vol. 2]. Moscow: Pedagogika, 1979. 398 p.
5. Vygotskii L.S. Istoricheskiy smysl psikhologicheskogo krizisa [The historical meaning of the psychological crisis]. In Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 1. [Collected works: in 6 vol. Vol. 1]*. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 291–436.
6. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech'. In Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 2. [Collected works: in 6 vol. Vol. 2]*. Moscow: Pedagogika, 1982, pp. 5–361.

7. Vygotskii L.S. Problemy detskoj (vozrastnoi) psikhologii. In Vygotskii L.S. *Sobranie sochinenii: V 6 t. T. 4. [Collected works: in 6 vol. Vol. 4]*. Moscow, 1984. 432 p.
8. Davydov V.V., Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A. Mladshii shkol'nik kak sub"ekt uchebnoi deyatel'nosti [The junior schoolchild as a sub"ect of educational activity]. *Voprosy psikhologii [Psychology Issues]*, 1992, no. 3–4, pp. 14–19.
9. Zaretskii V.K. Zona blizhaishego razvitiya: o chem ne uspel napisat' Vygotskii... [The zone of proximal development: what Vygotsky did not have time to write about ...]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2007. Vol. 3, no. 3, pp. 96–104.
10. Zaretskii V.K. Stanovlenie i sushchnost' refleksivno-deyatelnostnogo podkhoda v okazanii konsul'tativnoi psikhologo-pedagogicheskoi pomoshchi [Formation and essence of the reflexive-activity approach in the provision of consulting psychological and pedagogical assistance]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2013, no. 2, pp. 8–37.
11. Zaretskii V.K. Odin shag v obuchenii — sto shagov v razviti: ot idei k praktike [One step in learning — one hundred steps in development: from idea to practice]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2016. Vol. 12, no. 3, pp. 149–188. doi: 10.17759/chp.2016120309.
12. Zaretskii V.K., Nikolaevskaya I.A. Metod situatsionno-vektornogo analiza kognitivno-lichnostnogo razvitiya uchashchikhsya v protsesse preodoleniya uchebnykh trudnostei [The method of situational-vector analysis of cognitive-personal development of students in the process of overcoming learning difficulties]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2020. Vol. 16, no. 1, pp. 35–48. doi: 10.17759/chp.2020160104.
13. Zaretskii V.K., Semenov I.N. Logiko-psikhologicheskii analiz produktivnogo myshleniya pri diskursivnom reshenii zadach [Logical-psychological analysis of productive thinking in discursive problem solving]. *Novye issledovaniya v psikhologii [New Research in Psychology]*, 1979, no. 1, pp. 3–8.
14. Zaretskii V.K., Kholmogorova A.B. Mirovaya psikhologiya i pedagogika v poiskakh teorii razvitiya, adekvatnoi vyzovam nashego vremeni: vpered k Vygotskomu [World psychology and pedagogy in search of a development theory adequate to the challenges of our time: forward to Vygotsky]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2017. Vol. 25, no. 3, pp. 170–175. doi: 10.17759/cpp.2017250312.
15. Zaretskii V.K., Kholmogorova A.B. Svyaz' obrazovaniya, razvitiya i zdorov'ya s pozitsii kul'turno-istoricheskoi psikhologii [The relationship between education, development and health from the perspective of cultural-historical psychology]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2020. Vol. 16, no. 2, pp. 89–106. doi: 10.17759/chp.2020160211.
16. Zaretskii Yu.V. Sub"ektnaya pozitsiya po otnosheniyu k uchebnoi deyatel'nosti kak resurs razvitiya i predmet issledovaniya [Subjective position in relation to educational activity as a resource for development and a subject of research]. *Konsul'tativnaya psikhologiya i psikhoterapiya [Counseling Psychology and Psychotherapy]*, 2013, no. 2, pp. 110–128.
17. Zinchenko V.P. Lev Semenovich Vygotskii: zhizn' i deyatel'nost' [Lev Semenovich Vygotsky: life and work]. In Shchedrina T.G. (eds.), *Stil' myshleniya: problema istoricheskogo edinstva nauchnogo znaniya. K 80-letiyu Vladimira Petrovicha Zinchenko: Kollektivnaya monografiya. [Style of thinking: the problem of the historical unity of scientific knowledge. On the occasion of the 80th birthday of Vladimir Petrovich Zinchenko. Collective monograph]*. Moscow: Rossiiskaya politicheskaya entsiklopediya, 2011, pp. 294–299.
18. Isaev E.I., Kosaretskii S.G., Mikhailova A.M. Zarubezhnyi opyt profilaktiki i preodoleniya shkol'noi neuspevaemosti u detei, vospityvayushchikhsya v sem'yakh s nizkim sotsial'no-ekonomicheskim statusom [Foreign experience of preventing and overcoming school failure in children brought up in families with low socio-economic status]. *Sovremennaya zarubezhnaya psikhologiya [Contemporary Foreign Psychology]*, 2019. Vol. 8, no. 1, pp. 7–16. doi: 10.17759/jmfp.2019080101.
19. Nikolaevskaya I.A. Situatsionno-vektorny analiz stenogramm zanyatii po preodoleniyu uchebnykh trudnostei: analiz sluchaya [Situational vector analysis of transcripts of classes to overcome learning difficulties: case analysis]. *Klinicheskaya i spetsial'naya psikhologiya [Clinical and Special Psychology]*, 2020. Vol. 9, no. 1, pp. 186–203. doi: 10.17759/cpse.2020090110.
20. Petrovskii V.A. Sub"ektnost': novaya paradigma v obrazovanii [Subjectivity: a new paradigm in education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 1996. Vol. 1, no. 3, pp. 100–109.
21. Rubinshtein S.L. Printsip tvorcheskoi samodeyatelnosti (k filosofskim osnovam sovremennoi pedagogiki) [The principle of creative amateur performance (to the philosophical foundations of modern pedagogy)]. *Voprosy psikhologii [Psychology Issues]*, 1986, no. 4, pp. 101–109.

22. Rubtsov V.V. Sotsial'no-geneticheskaya psikhologiya razvivayushchego obrazovaniya: deyatel'nostnyi podkhod [Socio-genetic psychology of developing education: an activity approach]. Moscow: MGPPU Publ., 2008. 416 p.
23. Tolstykh N.N. Formirovanie lichnosti kak stanovlenie sub"ekta razvitiya [Formation of personality as the formation of the subject of development]. *Voprosy psikhologii* [Psychology Issues], 2008, no. 5, pp. 134–140.
24. Kholmogorova A.B. Klinicheskaya psikhologiya: V 4 t. Vol. 1. Obshchaya patopsikhologiya [Clinical Psychology: in 4 vol. Vol. 1. General pathopsychology]. Moscow: Akademiya, 2010. 464 p.
25. El'konin B.D. Pedagogicheskaya ideya razvivayushchego obucheniya [The pedagogical idea of developing education]. In El'konin B.D. et al. *Sovremennost' i vozrast*. [Modernity and age]. Moscow: Avtorskii klub, 2015, pp. 26–28.

Информация об авторах

Зарецкий Виктор Кириллович,

кандидат психологических наук, профессор, кафедра индивидуальной и групповой психотерапии, факультет консультативной и клинической психологии; заведующий, лаборатория психолого-педагогических проблем непрерывного образования детей и молодежи с особенностями развития и инвалидностью, Институт проблем интегрированного (инклюзивного) образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

Information about the authors

Viktor K. Zaretskii,

PhD in Psychology, Professor, Department of Individual and Group Psychotherapy, Faculty of Counseling and Clinical Psychology; Head, Laboratory of Psychological and Pedagogical Problems of Continuous Education of Children and Youth with Developmental Disabilities, Institute of Integrated (Inclusive) Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8831-6127>, e-mail: zar-victor@yandex.ru

Получена 02.08.2020

Received 02.08.2020

Принята в печать 30.08.2020

Accepted 30.08.2020

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Инклюзия и кадры: взгляд родителей и мнение профессионалов

Алехина С.В.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: alehinasv@mgppu.ru

Клочко Е.Ю.,

Всероссийская организация родителей детей-инвалидов и инвалидов старше 18 лет с ментальными и иными нарушениями, нуждающихся в представительстве своих интересов (ВОРДИ), г. Москва, Российская Федерация.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9169-4762>, e-mail: vordi.info@gmail.com

Авилочева Н.С.

Всероссийская организация родителей детей-инвалидов и инвалидов старше 18 лет с ментальными и иными нарушениями, нуждающихся в представительстве своих интересов (ВОРДИ), г.о. Балашиха, Российская Федерация.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3977-3583>, e-mail: vordi.mosobl@gmail.com

Седых О.А.

Всероссийская организация родителей детей-инвалидов и инвалидов старше 18 лет с ментальными и иными нарушениями, нуждающихся в представительстве своих интересов (ВОРДИ), г. Москва, Российская Федерация.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3504-210X>, e-mail: vordi.info@gmail.com

Статья посвящена обсуждению результатов опроса родителей детей с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья. Опрос был проведен Всероссийской организацией родителей детей-инвалидов и инвалидов старше 18 лет с ментальными и иными нарушениями, нуждающихся в представительстве своих интересов (ВОРДИ). Авторы обсуждают проблемы, которые заявляют родители: надомное обучение, отсутствие психолого-педагогической помощи и специальных условий в школе, несогласие с мнением психолого-медико-педагогической комиссии. Ключевой проблемой системы образования, по мнению опрошенных и авторов статьи, является отсутствие или неподготовленность педагогических кадров, которые могли бы работать в условиях инклюзивного образования с обучающимися с особыми образовательными потребностями. Высказывается позиция о необходимости системного развития ресурсов инклюзивного образования, и прежде всего кадровых. В качестве приоритетного направления государственной политики в области образования видится создание в субъектах Российской Федерации региональных ресурсных центров по развитию инклюзивного образования, предусматривающих переподготовку и повышение квалификации педагогических работников, их методическое сопровождение.

Ключевые слова: опрос родителей, инклюзивное образование, образование детей с ОВЗ, психолого-медико-педагогическая комиссия, надомное обучение, кадровые условия, психолого-педагогическое сопровождение, тьюторство, специальные образовательные условия, образовательная политика.

Для цитаты: Алехина С.В., Клочко Е.Ю., Авилочева Н.С., Седых О.А. Инклюзия и кадры: взгляд родителей и мнение профессионалов [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 67–78. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170206>

Inclusion and Human Resources: Parents' View and Professionals' Opinions

Svetlana V. Alekhina,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9374-5639>,
e-mail: ipio.mgppu@gmail.com*

Elena Yu. Klochko,

*All-Russian Organization of Parents of Disabled Children and Disabled People over 18 Years of Age with Mental and Other Disabilities Who Need Representation of Their Interests (VORDI), Moscow, Russia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9169-4762>, e-mail: vordi.info@gmail.com*

Natalia S. Avilocheva,

*All-Russian Organization of Parents of Disabled Children and Disabled People over 18 Years of Age with Mental and Other Disabilities Who Need Representation of Their Interests (VORDI), Balashikha, Russia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3977-3583>, e-mail: vordi.mosobl@gmail.com*

Olga A. Sedykh,

*All-Russian Organization of Parents of Disabled Children and Disabled People over 18 Years of Age with Mental and Other Disabilities Who Need Representation of Their Interests (VORDI), Moscow, Russia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3504-210X>, e-mail: vordi.info@gmail.com*

The article is devoted to the discussion of the results of a survey of parents of children with disabilities conducted by the "All-Russian Organization of Parents of Disabled Children and Disabled People over 18 Years of Age with Mental and Other Disabilities Who Need Representation of Their Interests" (VORDI). The authors discuss the problems that parents say — home education, lack of psychological and pedagogical assistance and special conditions at school, disagreement with the opinion of the psychological, medical and pedagogical commission. The key problem of the education system, in the opinion of the respondents and the authors of the article, is the absence or lack of training of teaching staff who could work in an inclusive education with students with special educational needs. The position is expressed about the need for systematic development of inclusive education resources, and above all human resources. The creation of regional resource centers for the development of inclusive education in the constituent entities of the Russian Federation, providing for retraining and advanced training of teachers, their methodological support, is seen as a priority direction of the state policy in the field of education.

Keywords: *parental survey, inclusive education, education of children with disabilities, psychological, medical and pedagogical commission, home education, staff conditions, psychological and pedagogical support, tutoring, special educational conditions, educational policy.*

For citation: Alekhina S.V., Klochko E.Yu., Avilocheva N.S., Sedykh O.A. Inclusion and Human Resources: Parents' View and Professionals' Opinions. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 2, pp. 67–78. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170206>

Участие родителей в современном образовании сегодня невозможно переоценить. Во всех странах мира родители являются движущей силой законодательных и практических изменений по улучшению качества жизни своих детей. Именно родители становятся навигаторами, инициаторами и сподвижниками многих перемен в жизни школы, именно их мнение становится сегодня самым важным при принятии серьезных решений руководителями любого уровня в системе образования.

Важность и значимость роли родителей подчеркнута и в Федеральном законе № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», и во множестве других регулирующих документов [4]. Принцип «с согла-

сия родителей» стал ключевым принципом современной школы и при построении образовательной траектории, выборе образовательной программы, обучении по индивидуальному учебному плану и т.д. Школа сегодня во многом зависит от родителей.

Этот же вопрос можно рассмотреть и с другой стороны. Школа, ориентированная на развитие инклюзивного образования и готовая обучать разных детей, целенаправленно вовлекает родителей в изменение условий и возможностей образовательной организации, заинтересованно выстраивает партнерские модели, формирует родительское сообщество. Такая управленческая политика крайне необходима самой школе, так как без родителей, без их участия и вовлечения современная образовательная организация не справится со своими социальными и образовательными задачами. Сотрудничество школы и родителей — залог правильно выбранного образовательного маршрута для любого ребенка, но такое сотрудничество еще более необходимо для ребенка с особыми образовательными потребностями, для его успешности в обучении и дальнейшей социализации.

Для продвижения инициатив родительского сообщества по созданию достойных условий жизни в обществе, социальной и образовательной инклюзии детей и взрослых с инвалидностью, которые не могут самостоятельно представлять свои интересы, родителями / законными представителями была создана Всероссийская организация родителей детей-инвалидов и инвалидов старше 18 лет с ментальными и иными нарушениями, нуждающихся в представительстве своих интересов (ВОРДИ).

Для оценки актуального положения в сфере образования целевой группой ВОРДИ был проведен мониторинг доступности образования для детей с ограниченными возможностями здоровья и / или инвалидностью, результаты которого представлены в Министерство просвещения России, а также региональные органы управления образованием.

Опрос проводился по всем значимым для образования детей-инвалидов направлениям, включая доступность психолого-педагогической, коррекционной помощи, указанной в заключении ПМПК, и оценку уровня профессиональной подготовки специалистов для работы с указанной категорией обучающихся. В опросе приняли участие более 6 тысяч родителей из 70 регионов России.

Выборка родителей состояла из родителей детей разных возрастных категорий. 60% опрошенных составили родители детей школьного возраста, от 8 до 18 лет, 31% — родители детей в возрасте от 4 до 7 лет, 5% — родители детей раннего возраста и 3% — родители лиц старше 18 лет. Нужно заметить, что основную часть выборки (87%) составили родители детей, имеющих оформленную инвалидность, при этом заключение ПМПК есть у 93% детей.

В этой статье будет представлен анализ данных с позиции поиска ответа на вопрос: чем обусловлены ключевые проблемы, о которых говорят родители при опросе? Рассмотрено несколько проблем через призму полученной информации.

Первая — выбор родителями образовательной стратегии в образовании детей с инвалидностью. Право выбора образовательной организации гарантировано федеральным законом об образовании и принадлежит родителям. Данные о виде образовательной организации, которую посещает ребенок, показывают, что в условиях инклюзии обучается около 38% от общего числа респондентов, две трети этих детей посещают общеобразовательную школу и треть — общеразвивающий детский сад. На долю специального образования приходится 45% опрошенных, примерно половина из них обучается в коррекционных школах, около одной трети — в детских садах компенсирующего вида, пятая часть учится в школах-интернатах.

Рассмотрим эти данные в разрезе уровней образования (рис. 1, 2).

Каждый пятый (21%) родитель указал, что их ребенок-дошкольник, имеющий инвалидность, не посещает детский сад. По результатам опроса были выявлены дети, которые вообще нигде не обучаются, и, соответственно, их право на образование не реализуется. Доля этих детей достаточно высока и составляет в целом 10%. Доля не обучающихся детей в возрасте от 8 до 18 лет — 4%.

При анализе оснований непосещения ребенком образовательной организации был выявлен ряд основных причин, отмеченных родителями детей школьного возраста:

- отсутствие в школе адаптированных программ и специальных условий;
- отсутствие специалистов (дефектологов, логопедов, тьюторов);
- неготовность администрации школы принять «особого» ребенка;
- территориальная недоступность специальной образовательной организации.



Рисунок 1.

Вид образовательной организации, которую посещает ребенок дошкольного возраста

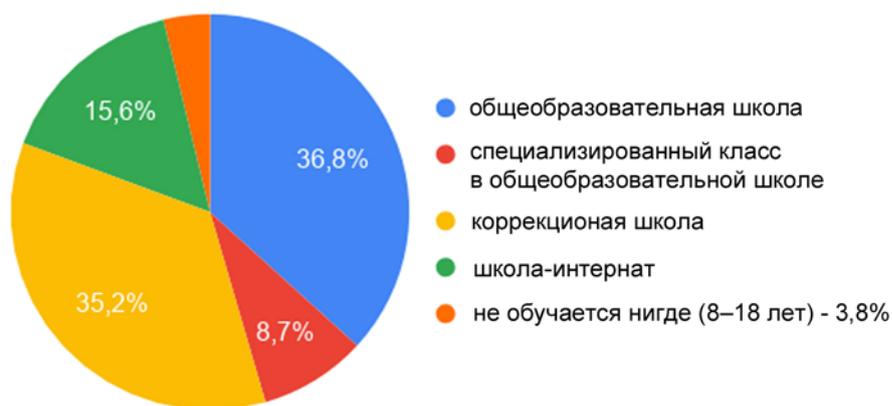


Рисунок 2.

Вид образовательной организации, которую посещает ребенок школьного возраста

В качестве основной причины, по которой дети нигде не обучаются, родители школьников указывают отсутствие в образовательной организации специалистов необходимой квалификации.

- «Ходили 2 месяца в коррекционную школу, но ребенка совсем не заинтересовало обучение, со стороны педагогов никакого внимания. Решили подождать год»;
- «В коррекционной школе нет доступной среды для неходячего ребенка и тьютора. И нет адаптированных образовательных программ для моего ребенка, а если они есть, нет специалистов, которые могли бы реализовать данные программы»;
- «В коррекционной школе нам сказали, что нет мест и нет специалистов. Так как много тяжелых детей»;
- «Нет для него такого места, которое бы отвечало всем нашим нуждам. И нет такой программы обучения, и нет таких специальных педагогов, готовых работать с такими, как мой сын, 8 лет»;
- «Живем в ауле, здесь детей с такими проблемами не обучают»;
- «Необучаем по решению ПМПК»;
- «Отсутствовала прописка по месту проживания (отказ за 2019 г. на словах, в коррекционной школе VIII вида, п. Раздольное: «Вдруг прокуратура проверит, а вы во Владивостоке прописаны»). Звонила в администрации и в управление образованием, также сказали, что прописка по району обязательна»;
- «Пытались попасть в коррекционный детский сад, нам было семь, для школы еще не созрел, а в сад не дали разрешения, в резкой форме отказали, к семи созрел для детского сада, для коллективной работы, но не получилось»;

- *«Ребенок окончил 9 классов коррекционной школы, получил справку, на этом обучение закончилось. На все обращения родителей и к руководству школы, и выше ответ один: нет возможности для создания условий для дальнейшего образования наших детей, нет лицензии на 10–12-й классы, нет помещения, педагогов и проч. Весь класс, 6 человек (есть еще и предыдущие выпускники), не организован! Помогите нам, пожалуйста!»;*
- *«Занимается в Центре прикладного поведенческого анализа в связи с тем, что не можем найти место в школе»;*
- *«Нет преподавателя, логопеда-дефектолога, психолога, тьютора. Второй год не могут обеспечить специалистами. Ребенку уже 9,5 лет».*

Родители не могут доверить школе обучение своих детей с особыми потребностями, зная, что в школе по месту жительства нет квалифицированных специалистов, владеющих методами коррекционной педагогики. В то же время, родители не хотят отдавать своих детей в интернаты, а коррекционной школы рядом может и не быть. Кроме того, коррекционные школы во многих регионах переполнены, и, по сведениям родителей, запись в них начинается в феврале, места в первые классы остродефицитны, а инклюзивное образование либо открытие специальных классов в общеобразовательных школах не является приоритетом в региональной образовательной политике большинства субъектов России. В результате дети с интеллектуальными нарушениями и расстройствами аутистического спектра обучаются родителями в форме семейного образования.

Следует особо отметить, что по-прежнему высока доля детей, которые выведены на надомное обучение. Проблема надомного обучения актуализировалась с развитием инклюзивного образования. Многие школы заменяют истинную инклюзию формальным принятием ребенка в школу, после чего переводят его на надомное обучение. Что инклюзией никак не является! Данные опроса показали, что доля детей, обучающихся на дому или вне школы вследствие разных обстоятельств (числится в школе, но обучается на дому по настоянию образовательной организации, по согласию родителей), составляет 41% опрошенных (рис. 3).

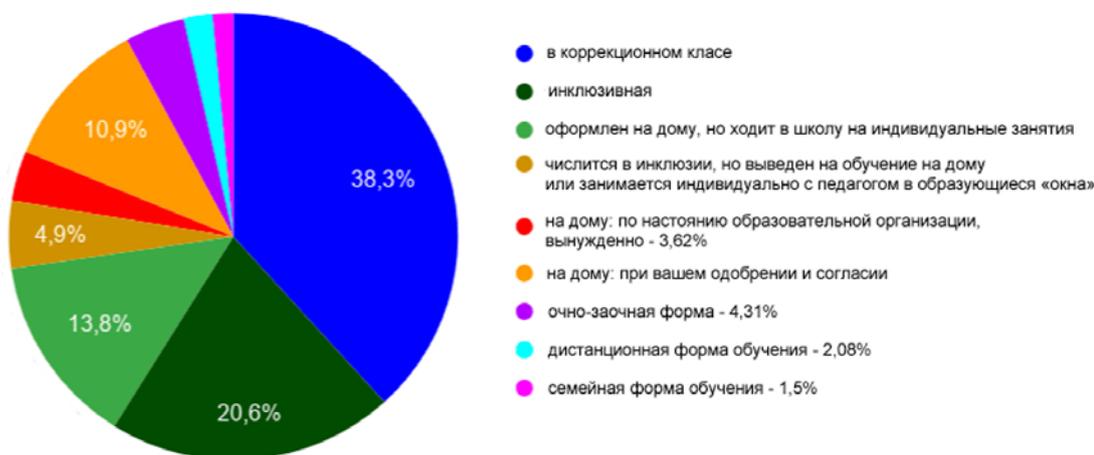


Рисунок 3.

Форма обучения детей школьного возраста, за исключением ответивших «Не обучается нигде»

«Нет доступной среды. Класс находится на 3-м этаже, столовая на 1-м этаже. Ребенок самостоятельно не ходит, лифта и пандуса нет, очень тяжело по несколько раз в день подниматься-спускаться. Большая численность в классе, 30 учеников. У учителя нет возможности уделить дополнительное время ребенку-инвалиду на выполнение заданий. Кроме того, мой ребенок оказался не готов психологически к такой большой численности. Итог первых двух недель обучения в школе: нервный срыв у ребенка на фоне огромного шума вокруг бегающих и кричащих детей, не успевает выполнять задание на уроках. Тяжело эмоционально. В итоге пришлось уйти».

Следует отметить массовые нарушения школами количества предоставляемых на дому часов обучения, положенных обучающимся по закону, — это более 90% надомников. При этом важно заметить, что только 6% детей, чьи родители участвовали в опросе, имеют медицинские показания к надомному обучению. Эта диспропорция — яркий пример социальной и образовательной эксклюзии, говорящей о неготовности

сти школы принять на себя ответственность за обучение детей с особыми потребностями и измениться в соответствии с требованиями времени и права. При этом, согласно ответам респондентов, каждый третий случай вывода на надомное обучение связан с отсутствием квалифицированных специалистов в образовательной организации (рис. 4).



Рисунок 4.

Причины необходимости обучения ребенка на дому, с позиции образовательной организации

Вторая проблема, ярко проявившаяся в результате проведенного опроса, — содержание образования детей с особыми образовательными потребностями.

Результаты проведенного опроса свидетельствуют о формальном подходе к образовательному процессу детей с ограниченными возможностями и / или инвалидностью, фактически дети просто пребывают в образовательной организации, не получая психолого-педагогической, коррекционной помощи и необходимого сопровождения.

Согласно приказу Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии» психолого-медико-педагогическая комиссия является той командой специалистов, которая выдает рекомендации по обучению и развитию ребенка, в том числе в части создания специальных условий и необходимых программ сопровождения [3]. Все документы, регулирующие деятельность психолого-медико-педагогической комиссии, в современных условиях базируются на согласии родителей, на заявочном принципе обращения об участии в заседании комиссии и выработке рекомендаций. Пункт 25 Положения о ПМПК устанавливает: «Родители (законные представители) детей имеют право: присутствовать при обследовании детей в комиссии, обсуждении результатов обследования и вынесении комиссией заключения, высказывать свое мнение относительно рекомендаций по организации обучения и воспитания детей...» [3]. В этом смысле родители становятся полноправными заказчиками и экспертами деятельности ПМПК [1].

Результаты опроса ВОРДИ показывают, что 16% родителей не согласны с заключением ПМПК. Каждый пятый родитель оценивает работу ПМПК неудовлетворительно, 31% родителей оценили работу комиссии на «3» из 5 баллов, и только 17% опрошенных отметили отличную работу комиссии. Данные оценки отражают не только отношение родителей к психолого-медико-педагогическим комиссиям, они заявляют требования к изменению моделей работы и квалификации специалистов ПМПК. В условиях инклюзивного образования работа комиссии становится все более индивидуально ориентированной и консультативной, своими рекомендациями ПМПК влияет на изменения в школе и формирует модель создания специальных условий и адаптированных программ.

Однако около 40% опрошенных родителей школьников, обучающихся инклюзивно, заявили, что их дети практически не получают психолого-педагогическую, коррекционную помощь, указанную в заключении ПМПК, и около четверти респондентов ответили, что объем специальной помощи не соответствует заключению ПМПК (рис. 5).

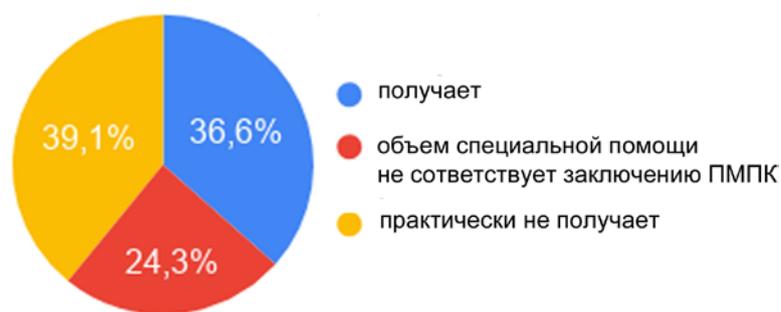


Рисунок 5.
Инклюзивное образование. Получает ли ребенок психолого-педагогическую, коррекционную помощь, указанную в заключении ПМПК

Немного лучше выглядит ситуация в специальном (коррекционном) образовании. При сохранении на уровне четверти численности респондентов, объем специальной помощи которым не соответствует заключению ПМПК, количество детей, практически не получающих психолого-педагогическую, коррекционную помощь, в специальном образовании значительно ниже и составляет 30% (рис. 6).

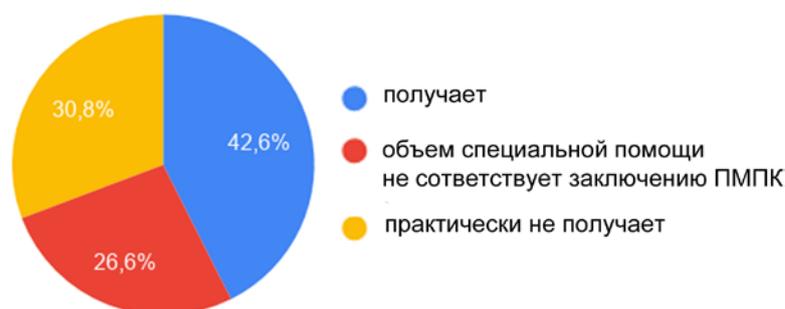


Рисунок 6.
Коррекционное образование. Получает ли ребенок психолого-педагогическую, коррекционную помощь, указанную в заключении ПМПК

Следует отметить, что качество образования ребенка-инвалида и ребенка с ОВЗ обеспечивается созданием специальных образовательных условий, которые включают в себя, в том числе, групповые и индивидуальные коррекционные занятия с дефектологом, логопедом, психологом, сопровождение тьютором и / или ассистентом, без которых, при наличии объективной необходимости в таком сопровождении (устанавливается ПМПК), невозможно обучение в принципе, будь это коррекционное (специальное) или инклюзивное образование. При этом Министерством просвещения детально проработано наполнение адаптированной ООП для каждой установленной нозологической группы (детализированные примерные АООП размещены на сайте fgosreestr.ru), кроме того, соответствующими нормативными правовыми актами закреплено требование к ставкам узких специалистов, сопровождающих АООП. Таким образом, качественное содержание образовательного процесса обучающихся и воспитанников с ОВЗ и инвалидностью должно обеспечиваться сопровождением реализации адаптированных ООП междисциплинарной командой специалистов, состоящей, как минимум, из дефектолога, логопеда, психолога, которые проводят групповые и индивидуальные коррекционные занятия с обучающимися и воспитанниками.

Однако около половины опрошенных родителей сообщили, что образовательная организация не предоставила их ребенку услуги дефектолога, примерно треть детей не получают услуги психолога, логопеда, тьютора (рис. 7).

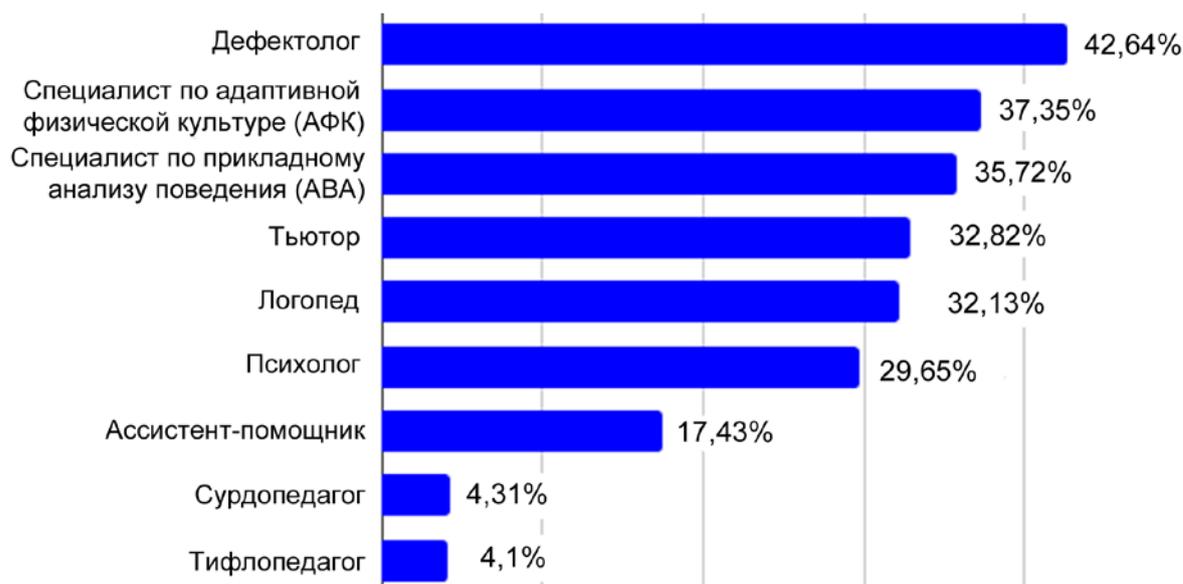


Рисунок 7.
Инклюзивное образование.

Услуги каких специалистов нужны, но не предоставляются образовательной организацией

В системе специального (коррекционного) образования на вопрос «Услуги каких специалистов нужны, но не предоставляются образовательной организацией?» ответы распределились следующим образом (рис. 8).

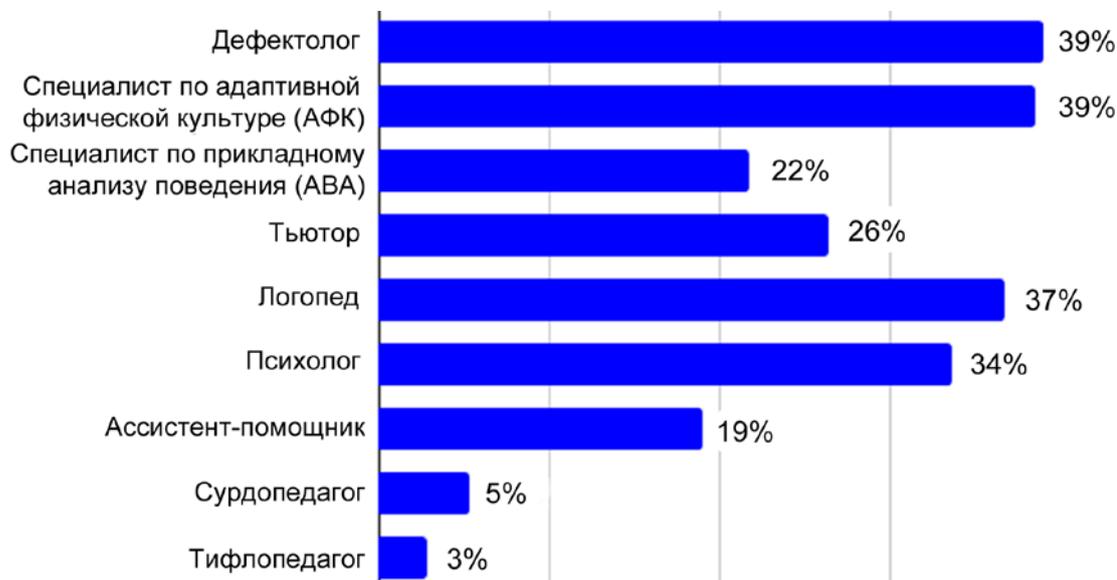


Рисунок 8.
Коррекционное образование.

Услуги каких специалистов нужны, но не предоставляются образовательной организацией

Мы видим, что наряду с дефектологом (39%), логопедом (37%), психологом (34%) необходимыми специалистами в школе сегодня являются ассистенты-помощники (19%), специалисты по адаптированной физкультуре (39%), тьюторы (26%).

Проиллюстрируем несколько важных взаимосвязей. По мнению половины опрошенных родителей, их ребенок нуждается в ассистенте-помощнике, при этом ПМПК указала на необходимость такого специалиста в программе сопровождения ребенка у 34% детей, но только у 13% эта услуга предоставлена в школе. Чаще всего в школах таких специалистов просто нет, их функции выполняют сами родители. Проблема связана еще и с тем, что ведомства образования и социальной защиты не могут разобраться, к какому ведомству принадлежит ассистент-помощник и какое из них должно оплачивать его услуги.

Тьютор — относительно новая должность в образовательной организации. В условиях инклюзивного образования его роль становится ключевой при включении ребенка с особыми потребностями в общеобразовательный процесс. 61% родителей считают, что тьютор необходим их ребенку, из них только у 42% получены рекомендации ПМПК на сопровождение тьютором, из получивших рекомендации только у 12,7% эта услуга предоставлена образовательной организацией. При опросе анализировались ответы на вопрос о причинах отсутствия тьюторов в школах. Родители отметили, что школа объясняет этот факт отсутствием средств для выделения тьютора в штатном расписании (40%), отсутствием желающих работать тьюторами (19%), отсутствием тьюторов должной квалификации (высшее педагогическое образование и 2 года работы) (17%). Помимо этого, частой причиной, которую называют респонденты, является низкая зарплата у тьютора при заданной высокой квалификационной планке, при этом, очевидно, нет высококвалифицированных специалистов, да и вряд ли среди них найдутся желающие работать с «особыми» детьми.

Оценивая квалификацию имеющихся тьюторов, респонденты высказали неудовлетворенность компетенциями работающих специалистов (48% опрошенных родителей), и 25% ответили, что они сами являются тьютором для своего ребенка. Квалификационные требования (высшее педагогическое образование и 2 года работы) в этой связи представляются не только не имеющими смысла, но и тормозящими развитие института тьюторства, так остро востребованного для развития инклюзии. В целом мнение об удовлетворительной работе тьюторов (из тех 13%, у кого они есть) высказали 43% опрошенных родителей. Помимо этого, высока степень непонимания этой должности и ее функциональных обязанностей в самих образовательных организациях: кому рекомендовать тьюторскую поддержку, сколько учеников должен взять тьютор на одну ставку, какими компетенциями обязан владеть и т.д. Часто родители нанимают внешних тьюторов для сопровождения своих детей в школе, но не каждая школа разрешает работать внештатному специалисту.

«Сама нанимала человека в качестве тьютора, оплачивала ее выход в 1-м и 2-м классе. В 3-м классе остались без тьютора, замену найти не смогла. Школа не предоставляет тьютора».

Результаты опроса наглядно показывают, что вопросы кадровой политики школы и профессиональной подготовки специалистов для работы с обучающимися с особыми образовательными потребностями приобретают особую важность и являются крайне актуальными.

Следует отдельно отметить, что особенно большой проблемой является отсутствие квалифицированных специалистов по работе с детьми с расстройствами аутистического спектра. Около 40% опрошенных родителей детей с РАС заявили, что в образовательной организации отсутствуют квалифицированные специалисты по работе с детьми с РАС, и еще около 40% считают, что квалификации специалистов недостаточно для работы с детьми указанной категории и ее необходимо повышать (рис. 9).



Рисунок 9.
Есть ли в Вашей образовательной организации квалифицированные специалисты по работе с детьми с РАС?

«Тьютор и педагоги не обучены работе с детьми с РАС, адаптированная программа не составлена, прошла I четверть, а результатов диагностики срезов по дефицитам у ребенка нет... Дочь, если что, просто выводят с урока в кабинет психолога (это и есть ресурсная зона) поиграть в песке».

«В школе формальный подход: на должность тьюторов берут любых девочек-студенток, согласных работать за невысокую з/п, по факту они лишь ассистенты, которые в лучшем случае могут сводить ребенка в туалет или помочь помыть ему руки. Индивидуальный образовательный маршрут не составляется, дефектолог не предоставляется, психолог слабый в профессиональном плане».

Обсуждая проблему кадрового обеспечения инклюзивного процесса в массовой школе, отметим, что из шести тысяч родителей детей с особыми потребностями 54% высказали мнение о предпочтении обучения в массовой школе в условиях отдельного класса (17%) либо в условиях инклюзии (37%). Эта группа родителей, пользуясь своим законодательно закрепленным правом выбора образовательной стратегии, надеется на то, что современная школа сможет обеспечить это право всеми необходимыми условиями, в том числе квалификацией педагогов. Но эта задача не приобретает системного характера, несмотря на подготовку кадров в рамках государственной программы «Доступная среда» с 2013 года. За это время прошли повышение квалификации по инклюзивному образованию около 2% педагогов, работающих в системе образования. Тематика курсов повышения квалификации, модели обучения, содержание программ ДПО, готовность профессорско-преподавательского состава обеспечить теоретическую и практическую подготовку педагогов к реалиям инклюзивного образования требуют сегодня экспертно-методической оценки.

Кроме того, родители отмечают отсутствие на федеральном уровне целеполагания, ресурсно-методической и научной основы развития инклюзивного образования для выработки долгосрочной государственной стратегии в этом направлении — по аналогии с коррекционным образованием. В национальном проекте «Образование», при несомненно важной поддержке сети отдельных образовательных организаций для обучающихся с ОВЗ, так и не получили поддержки другие модели образования «особых» детей, в том числе инклюзия.

Отсутствие в России фундаментальных и практических основ, приоритета развития инклюзивного образования ощущает на себе каждый родитель потенциально «инклюзивного» ребенка, который при создании специальных условий мог бы освоить общеразвивающую программу, и это оценивается семьями как упущенные возможности для дальнейшей жизни ребенка.

Проблема связана и с тем, что обеспечение специальных образовательных условий является расходным обязательством субъектов РФ, которые массово не исполняют обязательств по выполнению положений Федерального закона № 273-ФЗ в этой части. В рамках деятельности ВОРДИ разработана универсальная модельная методика расчета государственных подушевых нормативов и произведен расчет универсальных значений минимальных повышающих коэффициентов по каждому виду и варианту адаптированных общеобразовательных программ. Указанные коэффициенты основаны на нормативных актах Министерства просвещения России, предназначены для использования при расчете нормативных затрат на оказание государственных (муниципальных) услуг лицам с ограниченными возможностями здоровья, детям-инвалидам и инвалидам и привязаны к нормативным показателям штатной численности специалистов. Использование указанных алгоритмов обеспечит создание специальных образовательных условий для детей с ОВЗ, обучающихся по адаптированным программам, в любом регионе Российской Федерации.

Сегодня в систему обучения педагогов активно входят негосударственный сектор и благотворительные фонды. Родительские организации начинают активно просвещать профессионалов, как работать с их детьми. К сожалению, коррекционные школы, которые во всем мире являются ресурсом развития инклюзивной практики, в нашей стране не могут и не хотят брать на себя такую функцию. Созданные ФРЦ по нозологическим категориям отчасти решают эту задачу, но объема ресурсов и работ крайне недостаточно для того, чтобы обеспечить потребность в знаниях и методиках.

8 июня 2020 года Президент России Владимир Путин подписал федеральный закон о праве студентов-старшекурсников педагогических вузов работать в школах. Согласно документу, студенты учреждений среднего профессионального и высшего образования в течение периода прохождения ими обучения могут быть допущены к занятию педагогической деятельностью по основным и дополнительным общеобразовательным программам. Это, с одной стороны, позволит сократить имеющийся острейший дефицит узких специалистов, но, с другой, актуализирует вопрос квалификации педагогических кадров.

В этой связи особую значимость приобретают государственные комплексы мер по переподготовке и повышению квалификации педагогических работников для работы с обучающимися с ограниченными воз-

возможностями здоровья и / или инвалидностью, построение так называемой «вертикали наставничества и взаимодействия» для решения данного вопроса.

Полагаем, что создание в субъектах Российской Федерации региональных ресурсных центров (или иных структур) по развитию инклюзивного образования, которые будут обеспечивать переподготовку и повышение квалификации педагогических работников и их методическое сопровождение в образовательных организациях, — остро необходимо как приоритетное направление государственной политики в области образования. При организованном взаимодействии с федеральными ресурсными центрами по развитию систем комплексной помощи детям с ТМНР (тяжелыми множественными нарушениями развития), РАС (расстройствами аутистического спектра), нарушениями зрения, НОДА (нарушениями опорно-двигательного аппарата) — развитие региональных систем подготовки позволит обеспечить переход от формального пребывания детей с ОВЗ и инвалидностью в образовательной организации к реальному качественному образованию. Это позволит реально вывести детей с надомного обучения в образовательные организации. Такое изменение ситуации, по мнению родителей, позволит большей доле детей указанных категорий получить в дальнейшем качественное профессиональное образование, увеличит долю детей-инвалидов и детей с ОВЗ, получающих высшее образование, повысит долю трудоустроенных, в том числе на открытом рынке труда. Это, в свою очередь, обеспечит детям с ОВЗ и / или инвалидностью социальную интеграцию, профессиональную и личностную самореализацию.

Литература

1. Алехина С.В. Взаимодействие с родителями в деятельности психолого-медико-педагогических комиссий // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 6. С. 125–131.
2. Мониторинг доступности образования для детей с ограниченными возможностями здоровья и / или инвалидностью [Электронный ресурс] // ВОРДИ. URL: <http://vordi.org/alsi/2019%20Monitoring%20Obrazovanie%20VORDI%2011.pdf> (дата обращения: 25.07.2020).
3. Приказ Министерства образования и науки РФ от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии» [Электронный ресурс] // ГАРАНТ. URL: <https://base.garant.ru/70485996/> (дата обращения: 20.07.2020).
4. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 23.07.2020).

References

1. Alekhina S.V. Vzaimodeistvie s roditel'nyimi v deyatel'nosti psikhologo-mediko-pedagogicheskikh komissii [Interaction with parents in the activities of psychological, medical and pedagogical commissions]. *Sibirskii pedagogicheskii zhurnal* [Siberian Pedagogical Journal], 2015, no. 6, pp. 125–131.
2. Monitoring dostupnosti obrazovaniya dlya detei s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya i / ili invalidnost'yu [Monitoring the accessibility of education for children with disabilities and / or disabilities]. *VORDI* [VORDI]. Available at: <http://vordi.org/alsi/2019%20Monitoring%20Obrazovanie%20VORDI%2011.pdf> (Accessed 25.07.2020).
3. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 20 sentyabrya 2013 g. No. 1082 "Ob utverzhenii Polozheniya o psikhologo-mediko-pedagogicheskoi komissii" [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 2013, September 20, No. 1082 "On approval of the Regulation on the psychological, medical and pedagogical commission"]. *GARANT.RU* [GARANT.RU]. Available at: <https://base.garant.ru/70485996/> (Accessed 20.07.2020).
4. Federal'nyi zakon RF ot 29 dekabrya 2012 g. No. 273-FZ "Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii" [Federal Law of the Russian Federation of 2012, December 29, No. 273-FZ "On Education in the Russian Federation"]. *Konsultant Plyus* [Consultant Plus]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed 23.07.2020).

Информация об авторах

Алехина Светлана Владимировна,

кандидат психологических наук, проректор по инклюзивному образованию, директор, Институт проблем инклюзивного образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Клочко Елена Юрьевна,

председатель Совета, Всероссийская организация родителей детей-инвалидов и инвалидов старше 18 лет с ментальными и иными нарушениями, нуждающихся в представительстве своих интересов (ВОРДИ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9169-4762>, e-mail: vordi.info@gmail.com

Авилочева Наталья Сергеевна,

председатель, Региональное отделение Московской области, Всероссийская организация родителей детей-инвалидов и инвалидов старше 18 лет с ментальными и иными нарушениями, нуждающихся в представительстве своих интересов (ВОРДИ), г.о. Балашиха, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3977-3583>, e-mail: vordi.mosobl@gmail.com

Седых Ольга Анатольевна,

куратор направления «Образование», Всероссийская организация родителей детей-инвалидов и инвалидов старше 18 лет с ментальными и иными нарушениями, нуждающихся в представительстве своих интересов (ВОРДИ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3504-210X>, e-mail: vordi.info@gmail.com

Information about the authors

Svetlana V. Alekhina,

PhD in Psychology, Vice-Rector on Inclusive Education, Chief, Institute of Inclusive Education Problems, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9374-5639>, e-mail: ipio.mgppu@gmail.com

Elena Y. Klochko,

Chairman of the Board, All-Russian organization of parents of disabled children and Disabled People over 18 Years of Age with Mental and Other Disabilities Who Need Representation of Their Interests (VORDI), Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9169-4762>, e-mail: vordi.info@gmail.com

Natalia S. Avilocheva,

Chairman, Moscow region department, All-Russian organization of parents of disabled children and Disabled People over 18 Years of Age with Mental and Other Disabilities Who Need Representation of Their Interests (VORDI), Balashikha, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3977-3583>, e-mail: vordi.mosobl@gmail.com

Olga A. Sedykh,

Curator of the Direction Education, All-Russian organization of parents of disabled children and Disabled People over 18 Years of Age with Mental and Other Disabilities Who Need Representation of Their Interests (VORDI), Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3504-210X>, e-mail: vordi.info@gmail.com

Получена 07.08.2020

Received 07.08.2020

Принята в печать 17.08.2020

Accepted 17.08.2020

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

О подготовке педагогических кадров для организации образования обучающихся с РАС в Российской Федерации

Хаустов А.В.,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: arch2@mail.ru

Результаты Всероссийского мониторинга численности детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в субъектах Российской Федерации показали, что повышение квалификации необходимо более чем 21000 педагогических работников, осуществляющих сопровождение и обучение 23093 детей с РАС, включенных в российскую систему образования. Ключевые трудности подготовки кадров — отсутствие в профстандартах и стандартах высшего образования требований к компетенциям в области РАС, малое число реализующихся магистерских программ, недостаточная практикоориентированность программ высшего образования, несовершенство системы повышения квалификации в субъектах РФ, ограничения возможностей трансляции современных эффективных методов работы с детьми с РАС государственными организациями. Ключевую роль играет деятельность Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС МГППУ по развитию сети региональных ресурсных центров, который реализует программы повышения квалификации для специалистов со всей России. Решение существующих проблем возможно путем введения профессиональных компетенций по работе с детьми с РАС в профстандарты, действующие в России, и организации на базе ФРЦ МГППУ совместно с партнерами-стекхолдерами крупномасштабного обучения специалистов в рамках основных мероприятий Десятилетия детства.

Ключевые слова: *расстройства аутистического спектра, подготовка кадров, повышение квалификации, профстандарты, Федеральный ресурсный центр.*

Для цитаты: Хаустов А.В. О подготовке педагогических кадров для организации образования обучающихся с РАС в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 79–86. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170207>

On the Teaching Staff Training for the Organization of Education for Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the Russian Federation

Artur V. Khaustov,

Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: arch2@mail.ru

The results of the All-Russian monitoring of the number of children with autism spectrum disorders (ASD) in the constituent entities of the Russian Federation showed that more than 21,000 pedagogical workers who support and teach 23,093 children with ASD included in the Russian education system need advanced training. The key difficulties in personnel training are the lack of requirements for competencies in the field of ASD in professional standards and higher education standards, a small number of implemented master's programs, insufficient practical orientation of higher education programs, imperfection of the advanced training system in the constituent entities of the Russian Federation, restrictions on the possibilities of broadcasting modern effective methods of working with children with RAS government organizations. A key role is played by the activities of the Federal Resource Center for the organization of comprehensive support for children with ASD of Moscow State University of Psychology & Education, to develop a network of regional resource centers, which implements advanced training programs for specialists from all over Russia. The solution to the existing problems is possible by introducing professional competencies in working with children with ASD into the professional standards in force in Russia, and by organizing large-scale training of specialists on the basis of the Federal Resource Center, together with partners-stack holders, within the framework of the main events of the Decade of Childhood.

Keywords: autism spectrum disorders, training, professional development, professional standards, Federal Resource Center.

For citation: Khaustov A.V. On the Teaching Staff Training for the Organization of Education for Students with Autism Spectrum Disorder (ASD) in the Russian Federation. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 2, pp. 79–86. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170207>

Результаты Всероссийского мониторинга

Для того чтобы оценить степень обеспеченности обучающихся с РАС поддержкой специалистов психолого-педагогического сопровождения — данный параметр был заложен в мониторинги численности детей с РАС в субъектах Российской Федерации (далее — мониторинг). Сами мониторинги были проведены в 2018–2019 гг. Министерством просвещения России совместно с Федеральным ресурсным центром по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра (далее — ФРЦ РАС) МГППУ.

Анализ данных всероссийских мониторингов показал, что кадровая проблема по обеспечению детей и обучающихся с РАС специалистами, несмотря на очевидную положительную динамику, ярко выражена.

Статистические данные свидетельствуют о том, что из 23093 обучающихся с РАС, включенных в российскую систему образования, психологическое сопровождение организовано для 18532 учащихся (80%). Почти 15000 детей с РАС (65%) получают логопедическую помощь. Половина детей с РАС (51,5%) охвачена поддержкой дефектолога. Социальные педагоги работают с 45% детей с РАС. Сравнительный анализ показал, что, по сравнению с 2018 годом, в 2019 году на 25% увеличилась доля детей, получающих поддержку педагога-психолога (с 14940 до 18532), на 11,2% — логопеда (с 9926 до 11904), на 8,3% — дефектолога (с 9926 до 11904), почти на 7% — социального педагога (с 8738 до 10443).

Менее оптимистично выглядит состояние дел в Российской Федерации с получением лицами с РАС тьюторского сопровождения. Увеличение охваченных деятельностью тьютора детей на 1000 (с 1926 до 2999) по сравнению с 2018 годом кардинально не изменило ситуацию. Поддержку получает менее 13% от общей численности обучающихся с РАС. Ситуация с организацией тьюторского сопровождения в различных регионах России неоднородна. В 7 регионах (Краснодарский и Красноярский края, Белгородская, Воронежская и Московская области, Республика Татарстан и Ханты-Мансийский автономный округ) поддержку тьютора получают от 60 до 70% детей с РАС. В 5 субъектах РФ тьюторское сопровождение отсутствует полностью.

Организация тьюторского сопровождения в настоящий момент является наиболее острым вопросом. Даже при наличии рекомендаций ПМПК у многих образовательных организаций сильно ограничены возможности организовать такое сопровождение с точки зрения кадрового и финансового ресурсов.

Анализ трудностей, влияющих на подготовку кадров

Анализ сложившейся ситуации, осуществляющийся в ходе совместной работы ФРЦ РАС, региональных министерств и региональных ресурсных центров (далее — РРЦ), показывает, что проблема обеспеченности кадрами в системе образования во многом связана с недостатками их подготовки и переподготовки.

Результаты мониторинга показали, что более чем 21000 педагогических работников различных специальностей, работающих с лицами с РАС, необходимо пройти соответствующие курсы повышения квалификации по направлениям их деятельности. Анализ запросов, поступающих в ФРЦ, также подтвердил актуальность подготовки кадров — в 40% случаев запросы связаны именно с организацией обучения специалистов.

Многие молодые специалисты, окончившие вузы, и педагогические работники образовательных организаций по всей России отмечают свою неготовность к работе с детьми с РАС и необходимость прохождения дополнительного обучения в виде стажировок, курсов повышения квалификации, тренингов и других мероприятий. Дефициты компетенций в области работы с детьми с РАС у молодых специалистов различных специальностей, окончивших вузы на уровне бакалавриата или специалитета, связаны, в первую очередь, с отсутствием или недостаточностью учебных дисциплин и практик по данному направлению. Таким образом, уровень подготовки во многих случаях не позволяет молодым специалистам интегрироваться в систему помощи детям с РАС без дополнительных обучающих мероприятий.

Анализ актуальной нормативно-правовой базы показывает, что несовершенство системы подготовки педагогических кадров различных специальностей для работы с детьми, подростками и взрослыми с РАС связано, главным образом, с отсутствием в профстандартах требований к трудовым действиям, необходимым умениям и знаниям по данной тематике. В профстандартах компетенции прописаны для широкой группы детей с ОВЗ. Соответственно, в стандартах высшего профессионального образования также отсутствуют профессиональные компетенции по данному направлению. В результате к вузам не предъявляется четких требований по включению в образовательные программы учебных дисциплин по данному направлению.

Важнейшим фактором, оказывающим сильное негативное влияние на систему подготовки кадров для работы с детьми и обучающимися с РАС, является отсутствие в профстандарте учителя-дефектолога отдельной обобщенной трудовой функции «обучение, воспитание и коррекция нарушений развития и социальной адаптации обучающихся с расстройствами аутистического спектра». В результате даже профильные специалисты различных специальностей, относящихся к коррекционной педагогике (дефектологии), не получают на момент окончания вуза достаточных компетенций в этой области.

Выраженные трудности подготовки кадров отмечаются на уровне магистратуры. В настоящее время на территории России реализуется всего шесть магистерских программ, осуществляющих подготовку специалистов в области РАС. Четыре из них — в московских вузах (Московский государственный психолого-педагогический университет, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, Московский городской педагогический университет), одна — в Ростовской области (Южный федеральный университет), одна — в Ставропольском крае (Северо-Кавказский федеральный университет). Таким образом, подготовка специалистов по теме РАС на уровне магистратуры осуществляется всего в трех регионах России.

Серьезным недостатком является то, что для поступающих в магистратуру в настоящее время отсутствуют требования к их базовому педагогическому или психологическому образованию. В результате у многих магистрантов нет необходимых опорных знаний, предшествующих компетенциям в области РАС. Данная ситуация может рассматриваться как допустимая, в случае если в магистратуру поступают родители, воспитывающие детей с РАС и желающие развить свои компетенции в этой области для работы с собственным ребенком. Для подготовки специалистов такой «усеченный» вариант психолого-педагогического образования не может рассматриваться как удовлетворительный.

Многие выпускники магистратур отмечают, что магистерские программы не уделяют достаточного внимания практикоориентированным аспектам. Они испытывают недостаток знаний о широком спектре современных методов работы. Несмотря на включенные в магистерские программы практики, в ходе обучения в ряде случаев недостаточно отрабатываются конкретные ключевые трудовые действия (навыки). Многие после завершения обучения испытывают дефицит стартовых практических навыков работы с детьми с РАС.

Проблема готовности кадров во многом связана с трудностями организации повышения квалификации специалистов, работающих с детьми с РАС. В регионах России система повышения квалификации «завязана» на региональных институтах развития образования. Большинство этих структур не владеет достаточными компетенциями в области работы с детьми с РАС и не привлекает внешних специалистов экспертного уровня (например, специалистов ФРЦ) для реализации программ ДПО. В результате при формально

соблюденных требованиях о прохождении курсов повышения квалификации педагога не получают реальных, необходимых для практической работы компетенций.

Общей проблемой для системы подготовки кадров являются трудности включения в программы высшего профессионального образования и дополнительного профессионального образования блоков по использованию зарубежных практик с доказанной эффективностью. Зарубежные авторы и правообладатели известных методов работы не предоставляют государственным структурам, юридическим лицам лицензий на их применение и дальнейшее распространение, сохраняя приоритет за обучением физических лиц за собой. В этой ситуации сертификаты, полученные физическими лицами, не имеют юридической силы для государственной системы Российской Федерации и не являются подтверждением повышения квалификации специалистов. В результате большинство российских государственных организаций предпочитает организовывать (и оплачивать) обучение своих специалистов на курсах повышения квалификации, по завершению которых выдаются принятые в российской системе образования удостоверения установленного образца. Данная проблема усугубляется высокой стоимостью сертифицированных курсов, значительно превышающей среднюю стоимость курсов в системе дополнительного профессионального образования в России.

Меры, предпринимаемые государственными структурами и НКО

В решение проблемы подготовки кадров в настоящее время активно включены как государственные, так и негосударственные структуры. Мероприятия по обучению специалистов реализуются в форматах курсов повышения квалификации, обучающих семинаров и вебинаров, тренингов. Курсы реализуются на базе Московского государственного психолого-педагогического университета (Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с РАС), Санкт-Петербургского государственного университета, Института коррекционной педагогики РАО, Псковского государственного университета (Федеральный ресурсный центр по развитию системы комплексного сопровождения детей с интеллектуальными нарушениями, тяжелыми и множественными нарушениями развития), Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева и других вузов. Качественные обучающие программы для специалистов реализуются Санкт-Петербургским институтом раннего вмешательства, Фондом помощи детям «Обнаженные сердца», Центром проблем аутизма, Центром реабилитации инвалидов детства «Наш солнечный мир», РОО «Контакт», РОБО «Добро», инклюзивным центром «Моя планета» и другими некоммерческими и коммерческими организациями. Крупными организациями и ассоциациями реализуются сертификационные курсы по прикладному поведенческому анализу, DIR/Floortime и другим известным подходам и методам работы с детьми с РАС.

Для организации системной помощи лицам с РАС в регионах России и подготовки специалистов ФРЦ РАС совместно с региональными органами исполнительной власти осуществляется работа по формированию сети региональных ресурсных центров (далее — РРЦ), являющихся «опорными» организациями, осуществляющими координирующие функции в регионах по данному направлению работы. Такие центры созданы в 48 субъектах России на базе учреждений образования и социальной защиты. ФРЦ РАС осуществляет консультационно-методическую поддержку сети РРЦ и обучение специалистов таких центров на основе действующих соглашений с регионами и / или поступивших от них запросов. С 28 региональными министерствами такая работа проводится на основе заключенных соглашений, в настоящий момент получено еще 27 запросов от региональных министерств.

В рамках консультационно-методического сопровождения субъектов Российской Федерации ФРЦ РАС ежегодно проводит обучение более 300 специалистов региональных ресурсных центров и других организаций по программам ДПО с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения:

- «Психолого-педагогическая коррекция и обучение детей с расстройствами аутистического спектра (РАС)»;
- «Особенности реализации ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ при организации обучения детей с РАС»;
- «Тьюторское сопровождение обучающихся с РАС»;
- «Выявление, диагностика и ранняя помощь детям с расстройствами аутистического спектра (РАС)».

С целью информирования и обучения специалистов и родителей существующим методам работы с детьми, подростками и взрослыми с РАС ФРЦ ежегодно проводит более 10 общедоступных всероссийских масштабных мероприятий — семинаров, вебинаров, конференций. Целевая аудитория проводимых мероприятий: представители региональных министерств, региональных ресурсных центров, специалисты системы образования, здравоохранения, социальной защиты, культуры и спорта, представители региональных общественных организаций, родители детей с РАС. Всего с 2016 года ФРЦ РАС проведено 48 всероссийских

научно-практических семинаров, вебинаров и конференций с международным представительством, в которых приняло участие более 10000 человек из 80 субъектов РФ. Такие мероприятия ФРЦ организует совместно с российскими и зарубежными партнерскими некоммерческими и государственными организациями.

Компетенции, необходимые для работы с детьми с РАС в системе образования

При разработке и реализации программ среднего профессионального образования, высшего образования, дополнительного профессионального образования организациям и авторам-разработчикам программ важно понимать — какими ключевыми компетенциями должен обладать специалист, осуществляющий сопровождение и обучение детей с РАС. Действующие профессиональные стандарты описывают компетенции (трудовые функции) «широкими мазками» и для всех групп ОВЗ сразу. Это затрудняет задачу по структурированию, проработке содержания образовательных программ и выбору организационных форматов обучения таким образом, чтобы у учащихся формировались ключевые необходимые знания, умения и, особенно, конкретные трудовые действия.

25-летний опыт работы Центра, на базе которого создан ФРЦ РАС, показывает, что ключевыми специализированными компетенциями специалистов, позволяющими вести эффективную работу с ребенком с РАС, являются следующие знания, трудовые умения и действия, описанные ниже.

Необходимые знания:

- особенности детей с РАС и их особые образовательные потребности;
- современные диагностические оценочные инструменты, позволяющие выявить признаки РАС, осуществить диагностику и оценку уровня сформированности имеющихся у ребенка с РАС навыков;
- современные подходы, методы и программы работы с доказанной эффективностью;
- способы работы по преодолению нежелательного поведения.

Необходимые умения:

- организовывать специальные образовательные условия, необходимые для ребенка с РАС;
- оценивать особенности и уровень развития ребенка с РАС на основе использования современных диагностических оценочных инструментов;
- разрабатывать индивидуальные адаптированные образовательные программы, индивидуальные программы коррекционной работы (психолого-педагогического сопровождения);
- осуществлять выбор и применять методы работы, соответствующие индивидуальным особенностям и уровню развития ребенка с РАС, на основе данных об области применения описанных методов и их эффективности;
- применять на практике современные методы преодоления нежелательного поведения;
- измерять эффективность применяемых методов работы на основе оценки динамики в развитии ребенка.

Необходимые трудовые действия:

- выбирать функциональные цели работы, важные для успешной адаптации ребенка в повседневной жизни, соответствующие уровню его развития, способствующие снижению поведенческих проблем и обучению последующим навыкам;
- формулировать цели работы с ребенком, характеризующиеся конкретностью, наблюдаемостью, измеримостью и достижимостью;
- подбирать и использовать необходимые стимульные и дидактические материалы, предоставлять четкие инструкции, необходимые подсказки и подкреплять формирующиеся у ребенка навыки;
- использовать проактивные и / или реактивные стратегии, направленные на предотвращение и / или прекращение нежелательного поведения;
- осуществлять сбор данных для оценки динамики в развитии ребенка и эффективности разработанной программы.

Пути решения проблемы подготовки кадров

Для решения обозначенных проблем предлагается следующее.

1. С учетом сложившейся эпидемиологической ситуации, а также универсальности современных методологических подходов, применяемых в работе с детьми с РАС, включить компетенции по работе с деть-

ми с РАС в профстандарты различных специальностей (педагог-психолог, специалист в области воспитания (тьютор), учитель, социальный педагог, педагог дополнительного образования).

2. Ввести в профстандарт учителя-дефектолога отдельную обобщенную трудовую функцию «обучение, воспитание и коррекция нарушений развития и социальной адаптации обучающихся с расстройствами аутистического спектра».

3. Для обеспечения качественной подготовки магистрантов ввести на уровне федерального законодательства требования для поступающих в магистратуры по направлениям «Психолого-педагогическое образование» и «Специальное (дефектологическое) образование» об обязательном базовом педагогическом или психологическом образовании (на уровне бакалавриата или специалитета), за исключением родителей (законных представителей) детей с ОВЗ.

4. Включить в план основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, мероприятия по организации масштабного обучения педагогических работников и специалистов из 85 субъектов Российской Федерации на базе Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС Московского государственного психолого-педагогического университета по программам ДПО по теме сопровождения детей с РАС.

Имеющиеся у ФРЦ РАС МГППУ ресурсы:

- программы ДПО по наиболее актуальным направлениям;
- стажировочная площадка (школьно-дошкольное отделение ФРЦ), на базе которой осуществляется обучение специалистов, реализуются проекты по апробации программ и методов работы с детьми с РАС;
- высокопрофессиональные кадры с большим опытом работы;
- сеть партнерских организаций в десятках регионов, включая региональные ресурсные центры;
- опыт реализации программ повышения квалификации с применением дистанционных образовательных технологий и электронного обучения. Он позволяет организовывать и проводить в рамках государственного задания необходимое обучение специалистов, нуждающихся в подготовке к работе с детьми с РАС в условиях государственной системы образования.

Литература

1. Брызгалова С.О., Тенкачева Т.Р. Актуальные проблемы подготовки педагогических кадров к реализации инклюзивного образования в Свердловской области // Педагогическое образование в России. 2017. № 11. С. 127–131.
2. Возняк И.В. Развитие системы подготовки педагогов для инклюзивного образования детей в России // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2017. № 2 (31). С. 51–59.
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты населения от 24 июля 2015 г. № 514н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-психолог (психолог в сфере образования)”» [Электронный ресурс] // Городской психолого-педагогический центр. URL: <https://gppc.ru/wp-content/uploads/2016/02/2.-Standart-pedagoga-psihologa.pdf> (дата обращения: 08.06.2020).
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 мая 2016 г. № 549 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры)» [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440402.pdf> (дата обращения: 08.06.2020).
5. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 28 августа 2015 г. № 904 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование (уровень магистратуры)» [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования. URL: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440403.pdf> (дата обращения: 08.06.2020).
6. Проект приказа Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог-дефектолог (учитель-логопед, сурдопедагог, олигофренопедагог, тифлопедагог)”» [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PNPA&n=17243#06725146345113739> (дата обращения: 08.06.2020).
7. Рубцов В.В., Алехина С.В., Хаустов А.В. Непрерывность инклюзивного образования и психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями [Электронный ре-

- курс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 3. С. 1–14 doi: 10.17759/psyedu.2019110301.
8. Рябова Н.В., Карпунина О.И. Подготовка педагогов для инклюзивного образования // Высшее образование в России. 2016. № 10 (205). С. 119–124.
 9. Хаустов А.В. Направления деятельности Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра // Аутизм и нарушения развития. 2016. Том 14. № 4. С. 14–18. doi: 10.17759/autdd.2016140403.
 10. Хаустов А.В., Шумских М.А. Организация образования обучающихся с расстройствами аутистического спектра в Российской Федерации: результаты Всероссийского мониторинга 2018 года // Аутизм и нарушения развития. 2019. Том 17. № 3. С. 3–11. doi: 10.17759/autdd.2019170301.

References

1. Bryzgalova S.O., Tenkacheva T.R. Aktual'nye problemy podgotovki pedagogicheskikh kadrov k realizatsii inkluzivnogo obrazovaniya v Sverdlovskoi oblasti [Actual problems of training teachers for the implementation of inclusive education in the Sverdlovsk region]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical Education in Russia]*, 2017, no. 11, pp. 127–131.
2. Voznyak I.V. Razvitie sistemy podgotovki pedagogov dlya inkluzivnogo obrazovaniya detei v Rossii [Development of a teacher training system for inclusive education for children in Russia]. *Nauchnoe obespechenie sistemy povysheniya kvalifikatsii kadrov [Scientific Support of Staff Development System]*, 2017, no. 2 (31), pp. 51–59.
3. Prikaz Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii ot 24 iyulya 2015 g. No. 514n "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog-psikholog (psikholog v sfere obrazovaniya)" [Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation of 2015, July 24, No. 514n "On the approval of the professional standard "Teacher-psychologist (psychologist in the field of education)". *Gorodskoi psikhologo-pedagogicheskii tsentr [City Psychological and Pedagogical Center]*. Available at: <https://gppc.ru/wp-content/uploads/2016/02/2.-Standart-pedagoga-psihologa.pdf> (Accessed 08.06.2020).
4. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 12 maya 2016 g. No. 549 "Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.04.02 Psikhologo-pedagogicheskoe obrazovanie (uroven' magistratury)" [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 2016, May 12, No. 549 "On the approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education in the field of training 44.04.02 Psychological and pedagogical education (master's level)". *Portal Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya [Portal of Federal State Educational Standards for Higher Education]*. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440402.pdf> (Accessed 08.06.2020).
5. Prikaz Ministerstva obrazovaniya i nauki Rossiiskoi Federatsii ot 28 avgusta 2015 g. No. 904 "Ob utverzhdenii Federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta vysshego obrazovaniya po napravleniyu podgotovki 44.04.03 Spetsial'noe (defektologicheskoe) obrazovanie (uroven' magistratury)" [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 2015, August 28, No. 904 "On the approval of the Federal State Educational Standard of Higher Education in the field of training 44.04.03 Special (defectological) education (master's level)". *Portal Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov vysshego obrazovaniya [Portal of Federal State Educational Standards of Higher Education]*. Available at: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440403.pdf> (Accessed 08.06.2020).
6. Proekt prikaza Ministerstva truda i sotsial'noi zashchity Rossiiskoi Federatsii "Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog-defektolog (uchitel'-logoped, surdopedagog, oligofrenopedagog, tiflopedagog)" [Draft Order of the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation "On the approval of the professional standard "Teacher — speech therapist (speech therapist, sign language teacher, oligophrenopedagogue, typhlopedologist)". *Konsul'tant Plyus [Konsultant Plus]*. Available at: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=PNPA&n=17243#06725146345113739> (Accessed 08.06.2020).
7. Rubtsov V.V., Alekhina S.V., Khaustov A.V. Nepreryvnost' inkluzivnogo obrazovaniya i psikhologopedagogicheskogo soprovozhdeniya lits s osobymi obrazovatel'nymi potrebnyami [Continuity of inclusive education and psycho-pedagogical support of persons with special educational needs]. *Psikhologo-pedagogicheskoe issledovaniya [Psychological and Pedagogical Research]*, 2019. Vol. 11, no. 3, pp. 1–14. doi: 10.17759/psyedu.2019110301.
8. Ryabova N.V., Karpunina O.I. Podgotovka pedagogov dlya inkluzivnogo obrazovaniya [Teacher training for inclusive education]. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]*, 2016, no. 10 (205), pp. 119–124.

9. Khaustov A.V. Napravleniya deyatelnosti Federal'nogo resursnogo tsentra po organizatsii kompleksno-go soprovozhdeniya detei s rasstroistvami autisticheskogo spektra [Areas of activity of the Federal Resource Center for the organization of integrated support for children with autism spectrum disorders]. *Autizm i narusheniya razvitiya* [Autism and Developmental Disorders], 2016. Vol. 14, no. 4, pp. 14–18. doi: 10.17759/autdd.2016140403.
10. Khaustov A.V., Shumskikh M.A. Organizatsiya obrazovaniya obuchayushchikhsya s rasstroistvami autisticheskogo spektra v Rossiiskoi Federatsii: rezul'taty Vserossiiskogo monitoringa 2018 goda [Organization of education for students with autism spectrum disorders in the Russian Federation: results of the All-Russian monitoring of 2018]. *Autizm i narusheniya razvitiya* [Autism and Developmental Disorders], 2019. Vol. 17, no. 3, pp. 3–11. doi: 10.17759/autdd.2019170301.

Информация об авторах

Хаустов Артур Валерьевич,

кандидат педагогических наук, директор, Федеральный ресурсный центр по организации комплексного сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: arch2@mail.ru

Information about the authors

Artur V. Khaustov,

PhD in Pedagogy, Director, Federal Resource Center for Organization of Comprehensive Support to Children with Autism Spectrum Disorders, Moscow State University of Psychology & Education. Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9634-9295>, e-mail: arch2@mail.ru

Получена 29.06.2020

Received 29.06.2020

Принята в печать 29.07.2020

Accepted 29.07.2020

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Актуальные проблемы подготовки специалистов в области профилактики девиантного поведения в образовательных учреждениях

Богданович Н.В.,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1507-9420>, e-mail: bogdanovichnv@mgppu.ru

Делибалт В.В.,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9586-3188>, e-mail: delibaltvv@mgppu.ru

Статья рассматривает вызовы, стоящие перед психологами образовательных учреждений как субъектами профилактики правонарушений несовершеннолетних, в первую очередь — само понимание профилактики как деятельности психолога; раскрывает, почему обыденное представление о психопрофилактике не срабатывает в современных условиях, и требуется комплексное, а лучше системное понимание данной деятельности. Необходимо рассматривать несколько уровней обеспечения этой деятельности, начиная от средовых и заканчивая методическим обеспечением деятельности самого психолога и ресурсами развития его личности. Для создания модели специалиста (психолога, занимающегося профилактикой), действительно способного осуществлять профилактическую деятельность на высоком уровне, применяется схема системы деятельности И. Энгелстрема. Содержательно описываются все элементы данной модели: объект (цель), правила, разделение труда, сообщество, орудия и субъект. На основе этого определяются основные компетенции психолога системы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних.

Ключевые слова: профилактика, психопрофилактика, профилактические программы, девиантное поведение, трудные жизненные и юридически значимые ситуации, дети, подростки, несовершеннолетние, направление деятельности психолога, межведомственное взаимодействие, образовательные организации.

Для цитаты: Богданович Н.В., Делибалт В.В. Актуальные проблемы подготовки специалистов в области профилактики девиантного поведения в образовательных учреждениях [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 87–96. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170208>

Actual Problems of Training Specialists in the Field of Deviant Behavior Prevention in Educational Institutions

Natalia V. Bogdanovich,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1507-9420>,
e-mail: bogdanovichnv@mgppu.ru*

Varvara V. Delibalt,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9586-3188>,
e-mail: delibaltvv@mgppu.ru*

The article considers the challenges faced by psychologists of educational institutions as subjects of the prevention of juvenile delinquency, primarily the very understanding of prevention as a psychologist's activity; it reveals why the everyday idea of psychoprophylaxis does not work in modern conditions and a comprehensive, even systemic understanding of this activity is required. It is necessary to consider several levels of support for this activity, from environmental to methodological support for the activities of the psychologist himself and the development resources of his personality. The activity system schema of I. Engeström (Yrjö Engeström) is used to create such a model of a specialist (psychologist engaged in psychoprophylaxis) who could really carry out preventive activities at a high level. All elements of this model are described in detail: an object (goal), rules, division of labor, community, tools and subject. Based on this, the basic competencies of the psychologist of the system for the prevention of deviant behavior of adolescents are determined.

Keywords: *prevention, psychological prevention, psychoprophylaxis program, deviant behavior, difficult and legally relevant life situations, children, teenager, adolescents, psychologist activity, interdepartmental cooperation, educational institutions.*

For citation: Bogdanovich N.V., Delibalt V.V. Actual Problems of Training Specialists in the Field of Deviant Behavior Prevention in Educational Institutions. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 2, pp. 87–96. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170208>

В современном образовательном пространстве существует ряд проблем, столкновение с которыми шокирует общество: стрельба в школах, самоубийства несовершеннолетних, публикации видео с издевательствами над соучениками и учителями и другие проявления девиантного поведения. Остро встает вопрос: почему это происходит, что делают разного рода специалисты, в частности, психологи, для профилактики подобных случаев. Ответ на него требует профессионального анализа и решения: может ли психолог, работающий в системе образования, в принципе сделать что-то для предотвращения правонарушений и преступлений.

В рамках юридической психологии детства данные феномены изучаются достаточно давно. Реагируют ученые и на изменения девиантного поведения в связи с распространением и повышением доступности информационных технологий, в частности, Интернета.

Однако часто можно заметить разрыв между научно-исследовательской деятельностью и практикой психологической помощи. Многие психологи-практики не в состоянии следить за научными исследованиями в силу множества факторов, в первую очередь — из-за невероятной нагрузки: на одного психолога может приходиться до 1000 клиентов, что делает работу крайне неэффективной. Пытаясь исправить ситуацию, специалисты выстраивают свою деятельность с учетом данных условий, например, отдают приоритет ра-

боте с определенным типом клиентов. Но в таком случае трудно говорить о психопрофилактике в полном смысле этого слова, ведь она предполагает работу со всеми клиентами [3].

Профилактика как направление деятельности психолога многим кажется необходимой и достаточно простой деятельностью. Во-первых, все соглашались, что легче предупредить проблемы, чем потом пере-страивать уже сложившийся образ действий и корректировать негативные последствия. Особенно это касается девиантного поведения, затрагивающего не только самого субъекта этого поведения, но и его окружение, и тех, на кого это поведение направлено. Так, например, агрессивные действия человека обычно изменяют жизнь не только агрессора, но и жертвы, что может вызвать так называемый круг насилия, да и свидетели не могут полностью остаться в стороне. После особенно ярких случаев агрессии (например, скулшутинга — стрельбы в школе, вооруженного нападения учащегося или постороннего человека на школьников прямо в учебном заведении) очень часто начинается бурное обсуждение, что можно и нужно было сделать для предотвращения данного случая, и обычно оказывается, что требовалось сделать не так уж и много.

Но самое удивительное в профилактической деятельности психолога — это то, что, если рассматривать так называемые психопрофилактические программы, то они оказываются просто развивающими, психокоррекционными или (чаще всего) просветительскими. Возможно, это связано с тем, что, в принципе, любое действие (и не только психолога) можно назвать профилактическим. Занять ребенка спортом, записать в кружок или помочь ему справиться с трудностями в обучении — все эти советы часто заявляются как профилактические. Даже в профессиональном стандарте «Педагог-психолог» психопрофилактическая деятельность, по сути, сводится к рекомендациям родителям, педагогам и иным участникам образовательной деятельности. Однако, судя по тому, что правонарушения несовершеннолетних становятся все более ранними и тяжкими, данные меры не слишком помогают.

Еще один подход в психопрофилактике — не столь очевидный, однако не менее распространенный. Мы не раз писали о так называемой негативной парадигме психопрофилактики как деятельности по устранению негативных факторов, осложняющих развитие психики. В соответствии с ней детей и подростков необходимо ограждать от действия факторов, способных нанести ущерб. Конечно, встреча неокрепшей психики с травматичными ситуациями приводит в большинстве случаев к искажению психического развития. И не стоит такие ситуации провоцировать или даже просто оставлять без внимания. Однако есть ряд возражений против такого подхода. Во-первых, не все травматичные ситуации возможно предотвратить, например, преступления или воздействия стихии (наводнения, пожары и т.д.). Во-вторых, устранение некоторых факторов приводит к более травматичной ситуации, чем та, из которой «спасают» ребенка. Так, ребенок, огражденный от использования электронных устройств, не выработает устойчивости к зависимости от них, зато впоследствии может испытать трудности в освоении компьютерных технологий и подвергнуться травле со стороны умеющих пользоваться ими сверстников. В-третьих, не встречаясь с некоторыми типами ситуаций (травматичность которых не доказана, хотя потенциально и может причинить вред), ребенок не приобретает соответствующего опыта действий, что позже может уже оказаться серьезным фактором риска виктимного поведения.

Утверждают, что ребенок не должен получать никакой информации о вредных веществах, смотреть мультфильмы, где герои курят или пьют. Это может привести к тому, что он потянется за интересным, новым для себя опытом и попробует из любопытства. Говорят, что ребенок не должен слушать «страшных» детских сказок, но это может стать причиной шока при столкновении с этими негативными явлениями, начинающимися далеко не при вступлении во взрослую жизнь.

Поэтому профилактика как направление деятельности психолога должна быть не столько устранением негативных факторов и превращением жизни детей в безоблачный рай, сколько формированием готовности к встрече с этими факторами и устойчивости к ним, а также развитием личностных ресурсов для преодоления трудностей. А в случае попадания в травматическую ситуацию человек (наверное, даже вне зависимости от возраста) должен получать помощь от разных специалистов, так как последствия могут быть достаточно разнообразными: и медицинскими, и юридическими, и психологическими, и т.д.

Как уже не раз отмечалось в наших статьях, мы определяем профилактику как «направление деятельности психолога, целью которого является предупреждение отклонений в развитии и поведении через создание условий для успешного формирования и развития личностных ресурсов, способствующих преодолению различных трудных жизненных ситуаций и влияющих на повышение устойчивости к неблагоприятным факторам» [2].

Данное определение ориентирует психологов и других смежных специалистов в содержании деятельности лучше, чем определения, описывающие профилактику через комплекс мер и мероприятий, поскольку те не позволяют определить мишени психопрофилактического воздействия.

Еще одной важной чертой профилактической деятельности психолога является ее комплексность. Это означает, что психолог в одиночку не может обеспечить полноценную профилактическую среду. Как уже говорилось, проблема преступности, с которой сталкивается данный специалист, носит комплексный характер, обусловленный, как минимум, экономическими, социальными, медицинскими факторами. Даже самый талантливый психолог не способен всех накормить, одеть, обеспечить приемлемыми жилищными условиями и т.д. Не может он и корректировать психические расстройства и заболевания, в некоторых случаях осложняющие картину девиантного поведения. Соответственно, решаться эта проблема должна совместными усилиями разных специалистов.

Поэтому необходимо строить деятельность психологов, насыщая среду различного рода ресурсами для обеспечения профилактической деятельности. Можно выделить несколько слоев этой среды:

- 1) социальные ресурсы (насыщенность социальными сервисами разного рода — наличие досуговых центров, медицинских учреждений различного профиля, правоохранительных органов и т.д.);
- 2) пространство взаимодействия (общие ценности, цели и правила взаимодействия), где субъекты профилактики (специалисты разных профилей, педагоги, родители и дети) совместно работают для обеспечения безопасных условий жизнедеятельности;
- 3) психологическое обеспечение (ресурсы, где психолог может почерпнуть новейшие методики и технологии профилактики и куда может отправить свои наработки).

При разработке модели профессиональной деятельности психолога в контексте профилактики девиантного поведения несовершеннолетних была использована схема И. Энгестрема [5] (рис. 1).



Рисунок 1.
Модель деятельности по И. Энгестрему

Первый вопрос, встающий перед психологом, начинающим работать в рамках профилактики девиантного поведения, это вопрос цели (или объекта — по схеме И. Энгестрема). Мы уже писали, что в рамках первичной профилактики сложно обозначить цель, так как трудно обеспечить *отсутствие* чего-то. Однако уже понятно, что всегда можно найти некоторые факторы, предрасполагающие к появлению негативных явлений; есть личностные (или групповые) предрасположенности (уязвимости), усиливающие действие этих факторов, и есть тормозящие их личностные (или групповые) ресурсы. Соответственно, после определения рисков, уязвимостей и ресурсов у психолога появляется возможность работать целенаправленно, выбирая мишени коррекции и развития.

Вторым пунктом необходимо установить нормативы (правила — по схеме И. Энгестрема). В области профилактики — это нормативно-правовая база. Пока психолог работает в рамках сопровождения учебной деятельности, он действует в определенном правовом поле, ориентируясь на образовательные стандарты и документацию, регулирующую учебный процесс. При осуществлении профилактики данная база существенно расширяется. Психолог должен знать не только права и обязанности в рамках своей организации и

своего ведомства, но и документы, регулирующие все пространство профилактики (более широкое, чем психопрофилактика). Определенным ориентиром должен быть Федеральный закон № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», хотя в данный момент он требует существенной переработки. Таким образом, появляется существенный запрос на помощь в данной области со стороны юристов.

Это открывает возможность реализации третьего пункта, предполагающего участие в процессе профилактики не только психолога, но и других специалистов (разделение труда — по И. Энгелстему). В первую очередь — консилиума и диспетчерской деятельности. Об этом мы подробно писали в статье о межведомственном взаимодействии [1]. Ценность такого подхода заключается в том, что психолог (вместе с социальным педагогом) использует возможности не только своей организации, но на законных основаниях привлекает ресурсы других организаций, заинтересованных (и обязанных участвовать) в работе с различными группами риска. Наш опыт показывает, что разные регионы Российской Федерации имеют разные связи и акценты в этом взаимодействии: в одних больше сотрудничают с органами опеки и попечительства, в других — с подразделениями по делам несовершеннолетних. Однако необходимо иметь что-то вроде карты социальных сервисов, в которой можно было бы отразить все необходимые и имеющиеся ресурсы (например, в соответствии с 120-ФЗ) и расширять имеющиеся контакты.

В реализации межведомственного взаимодействия очень важную роль играет профессиональное сообщество. С одной стороны, психологи разных ведомств решают схожие задачи, порой взаимодействуя с одними и теми же клиентами. С другой — у каждого психолога есть свои наработки. И то, что в рамках одной организации уже является типичным, в рамках другой может вызывать существенную трудность. На наш взгляд, формирование профессионального сообщества, которое могло бы обсуждать, делиться и совершенствовать свой опыт, — залог выживания психологии как профессии и науки. В этом смысле стоит ориентироваться на то, как специалисты в области информации (программисты) создают общие библиотеки открытого программного обеспечения и сайты взаимопомощи, где новички могут посоветоваться с более опытными разработчиками и избежать «изобретения велосипеда». В конечном итоге это помогает двигать всю область в целом.

Думаем, что самый очевидный и востребованный пункт данной модели — это орудия труда, а в случае психологии — методики, программы и технологии. Но в рамках современной системы образования это целая проблема. С одной стороны, сейчас многие методики находятся в публичном доступе, на многих сайтах можно даже пройти автоматизированное тестирование и быстро получить результаты. С другой — в отличие от таких ведомств, как военное или пенитенциарное, система образования так и не озаботилась автоматизированным рабочим местом психолога, как следствие, большое количество его рабочего времени затрачивается на обработку методик, а иногда даже приходится отказываться от их проведения из-за громоздкости их обработки. Кроме того, существует проблема обновления психологического инструментария. Порой психологи пользуются методиками и программами, разработанными много лет назад и уже потерявшими научную и практическую ценность либо вообще никогда не имевшими научного обоснования. К сожалению, психологи довольно часто ошибочно используют методики и программы, предназначенные для решения узких задач (например, консультативных) и претендовавшие, например, на определение и постановку психологического диагноза.

Нельзя не отметить, что в силу разных причин (нехватки времени, необходимости охвата большого количества клиентов, требований администрации разного уровня и т.д.) психологи часто сосредотачиваются на проведении психодиагностики как основном виде профессиональной деятельности. Мы считаем это достаточно странным, ведь любая диагностика — это лишь начало деятельности. Интерес клиентов и заказчиков к результатам психодиагностики — это повод для психологического консультирования. Кроме того, именно психодиагностика в разных формах определяет возможные мишени психологической работы (развивающей или психокоррекционной деятельности).

Последний элемент данной модели — это субъект, сам психолог. К сожалению, по отношению к личности психолога всегда выдвигается много требований, но почти не оказывается помощи. Хотя тому же эмоциональному выгоранию психологи подвержены ничуть не меньше других специалистов. Зачастую это происходит из-за неопределенности результатов деятельности: клиенты часто не дают обратной связи психологу, не всегда его труд получает достойное вознаграждение. Это необходимо учитывать в нескольких аспектах. Во-первых, нужна система поддержки профессиональных компетенций психолога, и не в рамках аттестации и оценки, а в системе повышения квалификации, когда он сам может разными способами «добывать» необходимые ему знания, умения и навыки. Во-вторых, это система профессиональной поддержки.

Все мы много слышим, что психологу необходимо время от времени получать психологическую помощь: участвовать в тренингах и балинтовских группах, решать свои проблемы в рамках консультирования у другого психолога, проходить личную психотерапию. Без личного развития нет и профессионального. Не меньшей проблемой является и получение профессиональной супервизии, когда психолог получает адекватную обратную связь о своей профессиональной деятельности, что позволяет ему расти как профессионалу. И в-третьих, это организация оценки эффективности. Организовать это через определенные мониторинги, показывающие изменения, происходящие с клиентами в ходе получения ими психологической помощи, достаточно просто. Но еще в рамках оценки эффективности возможен как сбор отзывов заказчиков и клиентов психологической помощи, так и самоанализ самих психологов. Главное, чтобы это не превратилось в ненужный никому документооборот.

Вполне возможно создать систему оценки и самооценки профессиональных компетенций, позволяющих психологу оценить свои сильные стороны и поставить цели в развитии проблемных зон. Потребность использовать новые методики, программы и технологии возникает постоянно, но порой очень много времени уходит на поиск, а самостоятельное освоение и внедрение требует много времени и сил. Открытая система, соединяющая образовательные и методические потребности практиков с организациями и конкретными лицами, способными содействовать развитию компетенций психологов, была бы востребована в системе профилактики.

Соответственно, схему профессиональной деятельности психолога системы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних можно представить так (рис. 2).



Рисунок 2.
Модель профессиональной деятельности психолога
системы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних

Таким образом, обеспечение полноценной профилактической деятельности требует проведения достаточно большой работы, правильная постановка которой даст системе психологической помощи нужный потенциал для развития. На наш взгляд, многие задачи решило бы создание площадки для общения психологов системы профилактики (куда входят и психологи образования), где можно было бы организовать так называемый банк методик и технологий, автоматизированное место работы психолога (с автоматической обработкой психодиагностических методик), форум для обсуждения правовых вопросов с привлечением юристов, карту социальных ресурсов для понимания насыщенности того или иного населенного пункта (региона в целом), форум для обмена опытом решения различных проблем для профессионального сообщества, анализа и систематизации типовых и нестандартных запросов, обсуждения кейсов из реальной практики; создать среду для совместных научных разработок и моделей (в рамках исследования девиантного поведения) и ресурс для развития профессиональных компетенций, где психолог мог бы найти нужное повышение квалификации и материал для самообразования; в общем, нужна система методической поддержки работы психологов (рис. 3).



Рисунок 3.
Модель обеспечения профессиональной деятельности психолога
системы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних

Перейдем к следующему вопросу: как подготовить психологов к работе с девиантным поведением. Вернемся снова к модели профессиональной деятельности и сформулируем нужные для профилактической работы компетенции.

Итак, пройдемся по всем пунктам модели И. Энгестрема снова.

Первый элемент касается объекта деятельности, а именно девиантного поведения. Психологу необходимо выделять факторы риска, а также ресурсы и уязвимости клиентов и клиентских групп, влияющие на развитие девиантного поведения. Соответственно, он должен проводить постоянный мониторинг, в ходе которого определять группу риска и работать с ней. Соответственно, компетенция может определяться как способность и готовность проводить мониторинг социальной среды (включая образовательную), в том числе оценку рисков, уязвимостей и ресурсов развития и формировать просоциальную развивающую среду для детей, подростков и взрослых (в особенности для лиц с девиантным поведением). А это, в свою очередь, требует формирования навыков стратегического и тактического планирования своей деятельности с учетом динамично меняющейся социальной среды.

Второй элемент — это правила, в профессиональной деятельности психолога означающие не просто ознакомление с нормативно-правовой базой, а умение использовать эти знания в работе с клиентом, не подменяя юриста. Эту компетенцию можно сформулировать как способность и готовность выстраивать психологическую помощь с учетом развития трудной жизненной и юридически значимой ситуации.

Третий элемент — разделение труда — в нашей модели означает выстраивание продуктивного межведомственного взаимодействия. Соответствующая компетенция — это способность и готовность к содержательному взаимодействию со специалистами других организаций (в том числе, другой ведомственной подчиненности) с целью организации комплексной помощи клиенту.

Четвертый компонент касается профессионального психологического сообщества. И здесь, в основном, акцент делается на научную и методическую деятельность, то есть психолог способен и готов рефлексивно относиться к своей деятельности и обмениваться методиками, программами и технологиями, доказавшими свою эффективность.

Собственно, самый сложный компонент касается как раз орудий труда психолога — методик, программ и технологий. Психолог, реализующий психопрофилактику как направление деятельности, должен быть способен и готов к «разработке, модификации и применению научно обоснованных методик, программ и технологий». Обращаясь к содержанию профилактической деятельности, надо отметить, что речь идет не только о психодиагностическом инструментарии, но об обеспечении развивающей, психокоррекционной деятельности, психопросвещения, психологического консультирования и т.д. [4].

И последний компонент, но, на наш взгляд, один из самых важных — это личность и профессиональная компетентность самого психолога. Как говорится, часто психолог работает не какими-то специальными техниками и методиками, а собственной личностью. Поэтому очень важно развитие такой компетенции, как способность и готовность к развитию своей профессиональной компетентности (в том числе через получение супервизии), а также к саморазвитию и самообразованию (рис. 4).



Рисунок 4.

*Модель профессиональной компетентности психолога
системы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних*

Отметим, что в контексте работы с проблематикой девиантного поведения психолог не ограничивается только психопрофилактикой, а реализует сложную систему профессиональной деятельности, в которую входят также такие направления, как сопровождение и реабилитация. Так, например, психологи, в том числе и системы образования, привлекаются к работе с несовершеннолетними в юридически значимых ситуациях, осуществляя сопровождение в судебно-следственном процессе. Как мы отмечали ранее, сопровождение ставит своей целью повышение эффективности деятельности, основной для данной организации (например, судопроизводство и др.), а также создание условий для адекватного взаимодействия ее субъектов [3]. И очень важно, что эта деятельность не должна ограничиваться только лишь формальным присутствием психолога на допросе, очной ставке или ином процессуальном действии.

Более того, осуществляя психологическое сопровождение в юридически значимом контексте, психолог должен обладать специальными познаниями и компетенциями, которые формируются в ходе профессионального обучения и подготовки в области юридической психологии детства, девиантологии. Здесь есть одна серьезная проблема, которая касается различных специализаций в области психологии. Чтобы быть готовым к реализации данного направления деятельности, необходимо получить либо профильное образование, либо пройти переподготовку. Существующая тенденция требовать эти компетенции от педагогических психологов, социальных психологов, возрастных психологов и т.д. без соответствующей подготовки является несколько избыточной. Можно провести аналогию с многопрофильной поликлиникой, в которой работают врачи разных специализаций, и при этом никто не ожидает от терапевта лечения заболеваний желудочно-кишечного тракта, а от офтальмолога — кардиопатологии, хотя первую медицинскую помощь может оказать любой врач с последующим перенаправлением к профильным специалистам. Отсюда следует, что актуальная проблема девиантного поведения предполагает доступность программ обучения, повышения квалификации и переподготовки у ведущих экспертов и практиков в данной области.

Так какими же специальными познаниями должен обладать психолог, участвующий в психологическом сопровождении в судебно-следственном процессе? Во-первых, он должен знать нормативно-правовые основания, регламентирующие психологическое сопровождение в ходе предварительного расследования и судопроизводства. Во-вторых, он должен владеть специальным инструментарием оценки риска повторных правонарушений, знать алгоритм и специфику процедуры диагностического обследования, составления досудебного доклада. В-третьих, психолог должен уметь проводить мониторинг эффективности взаимодей-

ствия в ходе судебно-следственных мероприятий, способствующих установлению истины, с одной стороны, понимать и знать тактики и протоколы ведения допросов, специфику вопросов с учетом возраста ребенка, а с другой — защите прав и интересов ребенка. И это далеко не весь перечень компетенций, которыми должен владеть психолог. Следует подчеркнуть, что психологическое сопровождение в судебно-следственном процессе как направление деятельности психолога может пересекаться с уровнями первичной и вторичной профилактики, но при этом решает свои задачи.

Рассмотрим также психологическую (психосоциальную) реабилитацию как третье направление в системе деятельности психолога, работающего с проблемами девиантного поведения. Реабилитация ставит своей целью создание замещающей ситуации развития, отслеживание динамики изменений и обеспечение клиента ресурсами (внутренними и внешними), позволяющими переносить (в том числе сохранять и поддерживать) изменения в другие жизненные ситуации [3]. Реабилитация пересекается с уровнем третичной профилактики, когда психолог работает уже со стойкими поведенческими проблемами. И эта деятельность также требует как соответствующих компетенций (владение технологиями помощи), так и ее организации, разворачивания в специфических условиях, отличающихся от привычной среды клиента (например, в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа системы образования, реабилитационных центрах со стационаром системы социальной защиты). Однако подчеркнем, что в обычных школах реабилитацию осуществить невозможно, так как она требует замещающей, иной, отличающейся от привычной среды. Таким образом, сложная система деятельности психолога в контексте работы с проблемным и девиантным поведением, состоящая из таких направлений, как профилактика, сопровождение и реабилитация, подразумевает необходимость гибких программ обучения и повышения квалификации, чувствительных к динамично меняющейся социальной практике.

Таким образом, применение схемы И. Энгестрема позволило нам смоделировать как профилактическую деятельность психолога системы профилактики девиантного поведения несовершеннолетних (психолога образования, в частности), так и необходимое обеспечение осуществления такой деятельности. Кроме того, была разработана модель компетенций, являющаяся основой системы повышения квалификации для психологов системы профилактики. На наш взгляд, такой подход позволяет учесть многоаспектность и сложность психопрофилактической работы и приводит к повышению эффективности предотвращения негативных тенденций в нашем обществе.

В основе профессии психолога лежат такие гуманистические ценности, как любовь к людям, интерес к развитию и важность уникальности каждого. На наш взгляд, это прекрасная основа для развития профессионального сообщества и взаимодействия специалистов.

Литература

1. Богданович Н.В., Делибалт В.В. Межведомственное взаимодействие как основа профилактики девиантного поведения несовершеннолетних [Электронный ресурс] // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: Сборник материалов Всероссийского симпозиума психологов / Под общ. ред. Д.В. Сочивко. Рязань: Изд-во: Академии права и управления ФСИН, 2019. С. 678–686. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_37275660_61566750.pdf (дата обращения: 31.05.2020).
2. Богданович Н.В., Делибалт В.В. Профилактика девиантного поведения детей и подростков как направление деятельности психолога в образовательных учреждениях // Психология и право. 2020. № 3. (в печати).
3. Богданович Н.В., Делибалт В.В. Специфика основных направлений деятельности психологов в системе профилактики правонарушений и защиты интересов детей [Электронный ресурс] // Итоги и перспективы реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы: Сборник материалов конференции / Под ред. З.Ф. Драгункиной [и др.]. М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2015. С. 91–92. URL: http://psyjournals.ru/files/79192/sbornik_itogi_realizatsii_natsionalnoy_strategii.pdf (дата обращения: 31.05.2020).
4. Богданович Н.В., Делибалт В.В., Дегтярев А.В. К вопросу обоснования модели профессиональной деятельности [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2014. № 2. URL: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53517.shtml (дата обращения: 31.05.2020).
5. Дэниелс Г., Лидбеттер Дж., Соарес А., Макнэб Н. Содействие продвижению творчества в школах: возможности применения теории деятельности [Электронный ресурс] // Культурно-историческая психология. 2007. Том 3. № 2. С. 21–32. URL: https://psyjournals.ru/files/6157/kip_2007_n2_Daniels.pdf (дата обращения: 31.05.2020).

References

1. Bogdanovich N.V., Delibalt V.V. Mezhdomeinstvennoe vzaimodeistvie kak osnova profilaktiki deviantnogo povedeniya nesovershennoletnikh [Interdepartmental interaction as a basis for prevention of deviant behavior of minors]. In Sochivko D.V. (eds.), *Psikhologiya XXI veka: vyzovy, poiski, vektory razvitiya: Sbornik materialov Vserossiiskogo simpoziuma psikhologov [Psychology of the XXI century: challenges, searches, vectors of development]*. Collection of materials of the All-Russian Symposium of Psychologists]. Ryazan': Akademiya prava i upravleniya FSIN Publ., 2019, pp. 678–686. Available at: https://elibrary.ru/download/elibrary_37275660_61566750.pdf (Accessed 31.05.2020).
2. Bogdanovich N.V., Delibalt V.V. Profilaktika deviantnogo povedeniya detei i podrostkov kak napravlenie deyatel'nosti psikhologa v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh [Prevention of children and teenagers deviant behaviour as psychologist activity in educational institutions]. *Psikhologiya i pravo [Psychology and Law]*, 2020, no. 3.
3. Bogdanovich N.V., Delibalt V.V. Spetsifika osnovnykh napravlenii deyatel'nosti psikhologov v sisteme profilaktiki pravonarushenii i zashchity interesov detei [Specificity of the main lines of activity of psychologists in the system of crime prevention and protection of children's interests]. In Dragunkina Z.F. et al. (eds.), *Itogi i perspektivy realizatsii vazhneishikh polozhenii Natsional'noi strategii deistvii v interesakh detei na 2012–2017 gody: Sbornik materialov konferentsii [Results and prospects for implementing the most important provisions of the National strategy for children for 2012–2017. Abstracts]*. Moscow: GBOU VPO MGPPU Publ., 2015, pp. 84–85. Available at: http://psyjournals.ru/files/79192/sbornik_itogi_realizatsii_natsionalnoy_strategii.pdf (Accessed 31.05.2020).
4. Bogdanovich N.V., Delibalt V.V., Degtyarev A.V. K voprosu obosnovaniya modeli professional'noi deyatel'nosti [To the question of justification of the model of the professional activity of legal psychologist]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2012, no. 2. Available at: http://psyjournals.ru/psyedu_ru/2012/n2/53517.shtml (Accessed 31.05.2020).
5. Deniels G., Lidbetter Dzh., Soares A., MakNeb N. Sodeistvie prodvizheniyu tvorchestva v shkolakh: vozmozhnosti primeneniya teorii deyatel'nosti [Promoting creativity within and across schools: an application of activity theory]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya [Cultural-Historical Psychology]*, 2007. Vol. 3, no. 2, pp. 21–32. Available at: https://psyjournals.ru/files/6157/kip_2007_n2_Daniels.pdf (Accessed 31.05.2020).

Информация об авторах

Богданович Наталья Викторовна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры юридической психологии и права, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1507-9420>, e-mail: bogdanovichnv@mgppu.ru

Делибальт Варвара Васильевна,

доцент кафедры юридической психологии и права, факультет юридической психологии, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9586-3188>, e-mail: delibaltvv@mgppu.ru

Information about the authors

Natalia V. Bogdanovich,

PhD in Psychology, Associate Professor, Department of Legal Psychology and Law, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1507-9420>, e-mail: bogdanovichnv@mgppu.ru

Varvara V. Delibalt,

Associate Professor, Department of Legal Psychology and Law, Faculty of Legal Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9586-3188>, e-mail: delibaltvv@mgppu.ru

Получена 16.06.2020

Received 16.06.2020

Принята в печать 16.08.2020

Accepted 16.08.2020

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

К вопросу профессиональной подготовки педагогов для работы с одаренными детьми

Шумакова Н.Б.,

Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ ИПИ РАО), Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

Работа направлена на анализ проблем подготовки психолого-педагогических кадров для работы с одаренными детьми в нашей стране и за рубежом. Обсуждаются три взаимосвязанных вопроса: 1) какие профессиональные компетенции необходимы для эффективной работы в сфере образования одаренных и талантливых детей, 2) какие из них отсутствуют у современных педагогов и 3) как обеспечить их формирование. Выделено слабое звено в подготовке педагогов к работе с одаренными детьми и определены дефицитные компетенции — современное научное понимание феномена одаренности, ее природы, разнообразия проявлений и видов, а также способность к выявлению (идентификации) одаренных детей, оценке их творческого потенциала. Обоснована необходимость поиска новых, эффективных способов «переориентации господствующих стереотипов» и развития продуктивных представлений педагогов об одаренных учащих и способах работы с ними. Представлены результаты апробации тренинга развития продуктивных представлений о творческих проявлениях младших школьников и подростков и способности учителя к выявлению творческого потенциала учащихся, показана его эффективность.

Ключевые слова: одаренные дети, подготовка психолого-педагогических кадров, имплицитные представления об одаренности, дефицитные компетенции.

Для цитаты: Шумакова Н.Б. К вопросу профессиональной подготовки педагогов для работы с одаренными детьми [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 97–105. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170209>

On the Issue of Teachers' Professional Training for Working with Gifted Children

Natalia B. Shumakova,

Psychological Institute of the Russian Academy of Education, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

The work is aimed at analyzing the problems of training psychological and pedagogical personnel for working with gifted children in our country and abroad. Three interrelated issues are discussed: 1) what professional competencies are necessary for effective work in the field of education of gifted and talented children,

2) which of them are absent in modern teachers, and 3) how to ensure their formation. A weak link in the preparation of teachers to work with gifted children is highlighted and deficit competencies are identified — a modern scientific understanding of the phenomenon of giftedness, its nature, a variety of manifestations and types, as well as the ability to identify (identify) gifted children, assess their creative potential. The necessity of searching for new, effective ways of “reorienting the dominant stereotypes” and the development of productive ideas of teachers about gifted students and ways of working with them is substantiated. The results of testing the training for the development of productive ideas about the creative manifestations of primary schoolchildren and adolescents and the teacher’s ability to identify the creative potential of students are presented, its effectiveness is shown.

Keywords: gifted children, training of psychological and pedagogical personnel, implicit ideas about giftedness, deficit competencies.

For citation: Shumakova N.B. On the Issue of Teachers' Professional Training for Working with Gifted Children. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 2, pp. 97–105. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170209>

Введение

Создание системы специальной подготовки и переподготовки психолого-педагогических кадров для работы с одаренными детьми рассматривается в нашей стране в качестве одной из важнейшей задач государственной политики в области образования [3]. И хотя задача уже не нова, ее актуальность все более возрастает. Это обусловлено возрастающей потребностью в психолого-педагогических кадрах для работы с одаренными детьми, что связано с переходом к инклюзивной модели образования, предполагающей готовность педагогов обеспечить обучение и поддержку учащимся с разными интеллектуальными способностями в соответствии с их индивидуальными потребностями [8]. Отечественные ученые и практики отмечают «дефицит квалифицированных специалистов (прежде всего, педагогов и психологов) для работы с одаренными детьми» [9, с. 13], отсутствие целостной системы подготовки и переподготовки психолого-педагогических кадров для работы с такими детьми [2; 7; 9]. Важно отметить, что актуальность этой проблемы, так же как и дефицит психолого-педагогических кадров для работы с одаренными детьми, отмечается и в странах Европы и США [15; 17], хотя степень продвижения в ее решении, конечно же, различна.

Хорошо известно, что есть страны, в которых уже достаточно давно разработаны стандарты профессиональной подготовки учителей для работы с одаренными детьми [7]. В США, например, эти стандарты периодически обновляются и обеспечивают основу для разработки политики, правил и процедур, необходимых для систематического сопровождения одаренных учащихся вплоть до 12-го класса на местном уровне [17]. Важно подчеркнуть, что стандарты 2019 года были разработаны при участии различных заинтересованных сторон и с учетом самых последних исследований и передовой практики в области выявления и поддержки одаренных детей. Тем не менее, и в США, в стране с развитой образовательной политикой в отношении сопровождения одаренных и талантливых детей, а также с разнообразной практикой профессиональной подготовки психолого-педагогических кадров для работы с одаренными учащимися, проблема подготовки учителей еще далека от решения. Так, в последнем стандарте подготовки учителей Национальной ассоциации одаренных детей (NAGC Pre-K-Grade 12), разработанном для «обеспечения качественного образования примерно 3–5 миллионов одаренных и талантливых учащихся страны» [17], подчеркивается значимость для учителя умения распознать ученика с высокими способностями, которому, возможно, необходимо обучение более высокого уровня (большей глубины и сложности) или направление для дальнейшей оценки способностей и соответствующего сопровождения. В то же время, там же отмечается, что лишь «немногие общие программы подготовки учителей предоставляют инструкции о потребностях одаренных и талантливых учеников, и в результате большинство учителей в классах сегодня не прошли подготовку для удовлетворения потребностей этих учеников в обучении» [17]. Понятно, что решение этой проблемы самым тесным образом связано с изменением содержания общих программ подготовки и переподготовки учителей. Для того чтобы понять актуальные направления изменения содержания такой подготовки, необходимо ответить на три взаимосвязанных вопроса: 1) какие профессиональные компетенции необходимы для эффективной работы в сфере образования одаренных и талантливых детей, 2) какие из них отсутствуют или дефицитарны у современных педагогов и 3) как обеспечить их формирование?

Вопрос о профессиональных компетенциях, необходимых для эффективной работы в сфере образования одаренных и талантливых детей, представляется, на наш взгляд, наиболее изученным, разработанным и ясным. Значительное число научных публикаций разных лет, посвященных этому вопросу, является этому подтверждением [2; 4; 5; 6; 15; 19]. В самом общем и кратком изложении можно выделить такие компетенции, как способность к выявлению (распознаванию) одаренных и талантливых учеников, знание теории, исследований, стратегий и методов обучения одаренных детей, умение развивать высокие способности и обеспечивать продвинутое обучение в классе. Важно подчеркнуть, что все это относится и к администраторам образовательных учреждений, работающих с одаренными детьми. Так, в работе Л.В. Поповой и Н.В. Мешковой показано, что «успешное выполнение организационных функций основывается, в первую очередь, на понимании важнейших содержательных аспектов феномена одаренности: ее генезиса и условий развития; видов одаренности и категорий одаренных детей; принципов выявления одаренных; стратегий и форм их обучения» [7, с. 99]. Без этого невозможно ни адаптировать стандартные программы и стратегии обучения, ни выявлять одаренных детей, ни планировать для них образовательную траекторию.

Второй вопрос представляет, на наш взгляд, особый интерес, потому что ответ на него определяет фокус современной подготовки педагога для работы с одаренными и талантливыми детьми. В данной работе затрагивается то измерение образования, от которого зависит его включающий, то есть инклюзивный, потенциал. Инклюзию принято характеризовать как конструкцию системы образования, которая признает разнообразие учащихся в общих группах и принимает ответственность за него [9]. Современная концепция инклюзии на первое место ставит задачу адаптации общества к особенностям составляющих его индивидов.

Слабое звено в подготовке педагогов к работе с одаренными детьми

Анализ зарубежных и отечественных исследований, выполненных в последнее десятилетие, позволяет выделить понимание феномена одаренности (прежде всего природы, разнообразия проявлений и видов, а также условий ее выявления и развития) в качестве одной из главных дефицитарных компетенций у педагогов. На первый взгляд это может показаться парадоксальным. В самом деле, о проблеме нехватки у педагогов знаний об одаренных детях, стратегиях и методах работы с ними писали уже не одно десятилетие. Так, в нашем исследовании начала 2000-х годов, целью которого было выявление представлений учителей об одаренных детях, трудностей и проблем, с которыми они сталкиваются при работе с ними, было обнаружено следующее.

Во-первых, представления учителей об одаренных детях отличались неполнотой и, кроме того, они не соответствовали современным научным данным. Так, учителя связывали одаренность главным образом с высокими способностями к обучению, интеллектом, хорошей памятью, широким кругозором и любознательностью. Одаренность, по мнению педагогов, явление редкое и в основном данное природой, врожденное. Ребенок с трудностями в обучении (например, с двойной исключительностью или с одаренностью в неакадемической сфере) не может быть одаренным («какой же он одаренный, если плохо учится?»). Креативность, характеристики, имеющие отношение к творческой личности (оригинальность мышления, независимость, нестандартность и т.п.), не попали в список значимых признаков, имеющих отношение к одаренности.

Во-вторых, в качестве основной трудности учителя выделили недостаток необходимых знаний об одаренных детях, что их и побуждало к поиску и прохождению курсов повышения квалификации по работе с одаренными и талантливыми детьми [11].

Со времени нашего исследования прошло более 15 лет, на протяжении которых велась серьезная работа в системе подготовки и переподготовки психолого-педагогических кадров, включающая и работу с одаренными детьми. Может быть, проблема уже решена? Обратимся к некоторым фактам. В работе В.В. Долговой, выполненной не так давно, приводятся данные эмпирического исследования, свидетельствующие, что 83% педагогов считают, что им необходима специальная подготовка к работе с одаренными детьми [1]. Еще одно исследование, представляющее для нас большой интерес, было выполнено на очень представительной выборке администраторов разных школ, как общеобразовательных, так и специализированных лицеев, гимназий, школ с углубленным изучением предметов [7]. Понятно, что администраторы школ в нашей стране имеют, как минимум, такое же педагогическое образование, как учителя-предметники, и к тому же солидное портфолио из курсов повышения квалификации, поэтому их представления об одаренных детях и проблемы, с которыми они сталкиваются, хорошо отражают современную ситуацию.

Согласно данным этого исследования, лишь 23,8% администраторов прошли обучение на курсах повышения квалификации по работе с одаренными учащимися. Мы можем отметить здесь сходство с данными США, которые мы привели выше. Что же касается представлений администраторов о природе одарен-

ности и ее проявлениях, то здесь мы находим не менее интересные факты и некоторые пересечения с нашими данными 2000-х годов. Как и прежде, значительная часть педагогов связывают одаренность с чем-то раз и навсегда данным, врожденным, а значит и мало зависящим от обучения и образовательной среды. «Имплицитные представления большинства представителей школьной администрации соответствуют модели отношения к одаренности как чуду», — отмечают авторы, а это может иметь «негативные последствия для обучения одаренных учащихся» [7, с. 102]. Еще одно пересечение — выделение лишь некоторых групп одаренных учащихся: одаренных в интеллектуальной и художественной сфере. В нашем исследовании учителя относили к группе одаренных учащихся фактически только интеллектуально одаренных детей, причем с высокой успеваемостью, в исследовании же Л.В. Поповой и Н.В. Мешковой мы можем констатировать некоторое расширение представлений за счет включения в эту группу детей, одаренных в художественно-исполнительской сфере. Кроме того, современные педагоги-администраторы различают высокомотивированных и одаренных учащихся. И если с первыми связывают высокую успеваемость, то в отношении одаренных детей имеется представление, что они «трудные и не всегда хорошо учатся» [7, с. 103].

Таким образом, парадокс заключается в том, что за 10–15 лет усиленного внимания и реализации государственных программ поддержки одаренных детей мы по-прежнему обнаруживаем проблему господства в педагогической среде непродуктивных представлений об одаренности, что тесно связано с недостатком научных знаний и проблемами подготовки педагогических кадров к работе с одаренными детьми. Проблема непродуктивных имплицитных представлений педагогов об одаренности и их влияния на эффективность выявления и поддержки одаренных детей широко обсуждается в последние годы и за рубежом. В исследовании Baudson & Preckel обнаружено, что учителя немецкого языка считают одаренных учеников более способными, но менее просоциальными и менее настроенными на постоянную интенсивную учебную деятельность, чем их сверстники со средними способностями [14]. При этом отмечается, что более высокие интеллектуальные способности соответствуют эмпирическим данным об одаренных, а более низкие социальные способности и более высокая дезадаптация — нет. В свою очередь, неправильные представления о характеристиках одаренных учащихся могут привести к их негативной оценке и неправильной идентификации. Кроме того, неадекватные реакции на одаренных детей в социальной среде и в школе являются фактором риска, который может способствовать их неадаптивному развитию [14; 18].

В исследовании, в котором принимали участие немецкие и австралийские учителя, была обнаружена связь между убеждениями учителей в отношении характеристик одаренных учащихся и мотивацией учителей к обучению одаренных детей, их энтузиазмом и самооэффективностью [16]. Были также обнаружены неточные представления учителей о некогнитивных характеристиках одаренных учащихся, стереотипы об их дисгармоничном развитии и дезадаптации, что позволило авторам сделать вывод о том, что «педагогическое образование должно быть направлено на улучшение знаний об особенностях одаренных учеников и их идентификации с целью стимулирования мотивации к общению с одаренными и повышения эффективности их обучения» [16, с. 153]. Эмпирические данные, полученные в ряде таких исследований, являются серьезным научным основанием для того, чтобы рассматривать имплицитные представления об одаренных детях и связанные с ними мотивационные ориентации учителей в качестве существенных компонентов их профессиональных компетенций в области образования одаренных учащихся.

Имплицитные представления учителей об одаренных детях можно охарактеризовать как своеобразный симбиоз житейских стереотипов и научных знаний. Это обстоятельство во многом объясняет достаточную устойчивость имплицитных представлений к изменениям и отсутствие желательных кардинальных перемен за последние 10–15 лет. Но это заставляет нас обратить особое внимание на поиск эффективных форм и способов развития и формирования у педагогов продуктивных представлений о характеристиках одаренных учащихся, разнообразии их проявлений и способах работы с ними. Многолетняя практика работы с одаренными детьми и педагогами, их обучающими в условиях специализированных и массовых школ, позволила нам апробировать разные способы «переориентации господствующих стереотипов», один из которых, связанный с формированием умения распознавать творческие проявления учащихся, по нашим данным, оказался достаточно эффективным.

Тренинг развития способности учителя к выявлению креативности учащихся

Хорошо известно, что одной из важнейших особенностей одаренных детей является их высокий творческий потенциал. Известно также и то, учителя испытывают значительные трудности в распознавании творческого потенциала у детей и в своих оценках креативности часто ориентируются не на творческие проявления учеников, а на их академические успехи, интеллектуальные способности и учебную мотивацию [13]. При этом важно отметить, что учителя могут быть достаточно осведомлены в отношении различных

проявлений креативности. Так, мы работали с учителями, хорошо знакомыми с опросником креативности Джонсона, в котором описаны ее разные проявления, а от педагога требуется оценить каждого учащегося по степени выраженности соответствующих способностей. Например, такие способности, как «выдвигать и высказывать большое количество различных идей в данных условиях (беглость)», «предлагать разные виды, типы, категории идей (гибкость)», «проявлять фантазию, чувство юмора и развивать гипотезы (воображение, способности к структурированию)» и т.п. [10]. Тем не менее, значительная часть учителей не могли адекватно оценить выраженность упомянутых способностей у учащихся своего класса, что говорит о несформированности одной из важнейших компетенций для работы с одаренными детьми.

В связи с этим мы искали эффективный способ работы с учителями, который бы обеспечил развитие их умения адекватно оценивать творческий потенциал ребенка. Мы предположили, что важнейшим условием повышения чувствительности учителя к творческому потенциалу детей может быть собственный опыт выполнения творческих заданий с последующим сравнительным анализом своих результатов и результатов выполнения этих же заданий их учениками. Для проверки этой гипотезы мы провели исследование, состоящее из 3-х этапов, в котором приняли участие 16 учителей 3-х — 6-х классов московской школы, обнаруживших низкую чувствительность к творческим проявлениям своих учеников [12]. Их оценки творческих способностей учеников, полученные с помощью опросника креативности Джонсона, не коррелировали с таковыми, полученными с помощью тестовой методики для учащихся.

На первом этапе исследования учителя в индивидуальной форме выполняли по два задания из методики «Образная и вербальная креативность», которая до этого применялась для оценки креативности учащихся. Учителям были предложены те же инструкции к выполнению заданий, что и их детям. Так, в первом задании учителя должны были подумать, что может представлять собой неопределенный объект, изображенный на листе бумаги, и записать как можно больше предположений, которые только приходят в голову. Второе задание — рисуночное. Учителя получали 5 листов бумаги, на каждом из которых размещено по 6 изображений этого же неопределенного объекта. Теперь предлагалось использовать изображения для их превращения в новые, интересные образы, пользуясь карандашами, ручками или фломастерами, а также записать названия под сделанными рисунками. Данная методика позволяет фиксировать все основные параметры дивергентной креативности (продуктивность, гибкость, оригинальность и разработанность) в вербальной и образной сфере.

На втором этапе учителя работали в малых группах, состоящих из 4-х человек. Каждой группе были выданы протоколы выполнения заданий методики ОВК их учениками. Учителям предлагалось сравнить свои работы с детскими протоколами, обсудить работы учащихся по известным им критериям опросника Джонсона и оценить по каждому из них. Во время обсуждения работ ведущий тренинг психолог как минимум два раза подходил к каждой группе учителей и обращал их внимание на наиболее неожиданные, яркие, редко встречающиеся у учителей гипотезы и рисунки их учеников.

На последнем, рефлексивном, этапе учителя заполняли анкету-самоанализ, включающую следующие пункты.

1. Оцените значение своего опыта знакомства с детскими работами (результатами выполнения заданий методики) с точки зрения изменения Вашего представления о творческих способностях Ваших учеников. Варианты ответов: а) ничего не изменилось; б) немного уточнил(а) свои представления об 1–2-х учениках; в) по-другому увидел(а) своих учеников; г) кардинально изменились представления о творческих способностях моих учеников); д) иное.
2. Что изменилось в Ваших представлениях о творческих возможностях Ваших учеников?
3. Что для Вас оказалось самым неожиданным?
4. Как Вы оцениваете свой опыт выполнения заданий? Считаете ли Вы этот опыт полезным и важным для Вас?

Анализ учительских анкет показал, что все учителя признали факт существенных изменений в их представлениях о творческих возможностях учеников. Также было отмечено (вопрос 2), что они недооценивали творческие способности своих учеников. Большинство учителей признали, что самым неожиданным для них оказалось то, что ученики проявили большую креативность, чем они сами. Достаточно единодушно учителя оценили и свой опыт выполнения заданий на дивергентную креативность (вопрос 4). Они отмечали, что такой опыт был важным и полезным, так как собственное выполнение заданий позволило им удивиться и высоко оценить варианты решений, предложенные учениками. Полученные результаты анализа анкеты хорошо согласовывались с тем, что ведущий наблюдал, когда учителя знакомились с работами своих учеников. Учителя открыто выражали свои эмоции, удивлялись и восхищались гипотезами, идеями и рисунками детей.

Таким образом, полученные данные подтвердили нашу гипотезу, что условием развития способности учителя к распознаванию творческого потенциала ребенка может быть опыт собственного выполнения дивергентных заданий с последующим анализом результатов выполнения таких же заданий их учениками. Можно предположить далее, что учителя, получившие такой опыт, по-другому отнесутся к своим ученикам и будут в большей мере поощрять их творческие решения и инициативу. В то же время, мы понимаем, что необходимо проведение дальнейших исследований, чтобы выяснить, в какой мере изменение учительских представлений о творческих способностях и их проявлениях будет носить устойчивый характер и отражаться на их взаимодействии с учениками в учебном процессе, поощрении творческой активности и поиска нестандартных решений.

Заключение и выводы

Анализ зарубежных и отечественных исследований, выполненных в последнее десятилетие, позволил нам выделить слабое звено в подготовке педагогов к работе с одаренными детьми и определить дефицитные компетенции — понимание феномена одаренности, ее природы, разнообразия проявлений и видов, а также способность к выявлению (идентификации) одаренных детей, оценке их творческого потенциала.

Имплицитные представления об одаренных детях и связанные с ними мотивационные ориентации учителей являются важным компонентом их профессиональных компетенций в области образования одаренных учащихся. Неправильные представления педагогов о характеристиках одаренных учащихся могут приводить к негативной оценке одаренных учеников и способствовать их дезадаптивному развитию. Кроме того, они являются значимым фактором неправильной идентификации одаренных учащихся учителями массовых школ, что лишает учеников возможности получить образовательную поддержку в соответствии с их индивидуальными возможностями и потребностями.

Имплицитные представления учителей об одаренных детях представляют собой своеобразный симбиоз житейских стереотипов и научных знаний, что обуславливает их высокую устойчивость к изменениям и в связи с этим необходимость поиска новых, эффективных способов развития и формирования продуктивных представлений педагогов о характеристиках одаренных учащихся, разнообразии их проявлений и способах работы с ними.

Эффективным способом развития продуктивных представлений учителей об одаренных детях, «переориентации господствующих стереотипов» может быть организация специальных тренингов, основанных на проблемно-диалогическом подходе, погружении в творческий процесс и рефлексии результатов творческой деятельности. Результаты разработанного и апробированного нами тренинга развития способности учителя к выявлению творческого потенциала учащихся на основе приобретения педагогом собственного опыта выполнения творческих заданий с последующим анализом результатов выполнения таких же заданий его учениками показали его эффективность.

Проведение дальнейших исследований с целью поиска наиболее эффективных форм и способов формирования продуктивных представлений об одаренных детях, стратегиях и методах работы с ними у педагогов массовых школ — актуальная задача, решение которой позволит внести существенный вклад в развитие и совершенствование системы специальной подготовки и переподготовки психолого-педагогических кадров для работы с одаренными детьми.

Литература

1. Долгова В.В. Векторы подготовки учителей к работе с одаренными детьми // Современные тенденции развития науки и технологий. 2016. № 3-11. С. 53–56.
2. Золотарева А.В. Состояние и проблемы подготовки педагогов к работе с одаренными детьми // Ярославский педагогический вестник. 2016. № 4. С. 20–25.
3. Концепция общенациональной системы выявления и развития молодых талантов (утв. Президентом РФ 03.04.2012 № Пр-827) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131119/ (дата обращения 12.06.2020).
4. Мельникова Е.Л. Работать с одаренными детьми — здесь и сейчас // Начальная школа: плюс-минус. 2000. № 3. С. 23-28.
5. Панов В.И. Некоторые теоретические и практические проблемы одаренности // Практическая психология. 1998. № 3. С. 33–48.

6. Полова Л.В. Образование одаренных: государственная политика европейских стран // Психологическая наука и образование. 2011. № 4. С. 56–62.
7. Полова Л.В., Мешкова Н.В. Представления администраторов образовательных учреждений об одаренных учащихся [Электронный ресурс] // Психологическая наука и образование. 2015. Т. 7. № 1. URL: http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Popova_Meshkova.phtml (дата обращения: 10.06.2020).
8. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» // Городской методический центр. URL: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/geografiya/normativnye-dokumenty/professionalnyj-standart-pedagog-pedagogicheskaya-deyatelnost-v-sfere-doshkolnogo-nachalnogo-obshchego-osnovnog.html> (дата обращения: 10.06.2020).
9. Рубцов В.В., Забродин Ю.М., Леонова О.И. Аналитический обзор по тематике XV Международной научно-практической конференции «Психология образования: лучшие практики работы с детством» [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2019. № 4 (4). С. 7–21. doi: 10.17759/bppe.2019160401.
10. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. СПб: Дидактика Плюс, 2002. 44 с.
11. Шумакова Н.Б. Обучение и развитие одаренных детей. М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2004. 336 с.
12. Шумакова Н.Б. Развитие способностей учителей к оценке творческого потенциала учащихся // XII Международная научно-практическая конференция «Психология личностно-профессионального развития: современные вызовы и риски» / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Перо, 2016. 355 с.
13. Щебланова Е.И. Неуспешные одаренные школьники. М.: Бином, 2014. 245 с.
14. Baudson T. G., Preckel F. Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement relevant dimensions // *Gifted Child Quarterly*. 2016. Vol. 60. P. 212–225. doi: 10.1177/0016986216647115.
15. Lord E. W., Swanson J. D. (eds.), *A Guide to State Policies in Gifted Education*. 2nd ed. [Электронный ресурс]. Washington, DC: National Association for Gifted Children, 2016 // Scribd. URL: <https://ru.scribd.com/document/342650476/a-guide-to-state-policies-in-gifted-education-2016-2> (дата обращения: 10.06.2020)
16. Matheis S., Kronborg L., Schmitt M., Preckel F. Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation // *Gifted and Talented International*. 2017. Vol. 32 (2). P. 134–160. doi: 10.1080/15332276.2018.1537685.
17. National Standards in Gifted and Talented Education [Электронный ресурс]. URL: <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/national-standards-gifted-and-talented-education> (дата обращения: 10.06.2020).
18. Preckel F., Baudson T. G., Krolak-Schwerdt S., Glock, S. Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children // *American Educational Research Journal*. 2015. Vol. 52. P. 1160–1184. doi: 10.3102/0002831215596413.
19. Rimm S. B., Siegle D. B., Davis G. A. *Education of the Gifted and Talented*. 7th ed. Boston, MA: Pearson, 2018.

References

1. Dolgova V.V. Vektory podgotovki uchitelei k rabote s odarennymi det'mi [Teacher training vectors for gifted children]. *Sovremennye tendentsii razvitiya nauki i tekhnologii [Modern Trends in the Development of Science and Technology]*, 2016, no. 3-11, pp. 53–56.
2. Zolotareva A.V. Sostoyanie i problemy podgotovki pedagogov k rabote s odarennymi det'mi [The state and problems of training teachers to work with gifted children]. *Yaroslavskii pedagogicheskii vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]*, 2016, no. 4, pp. 20–25.
3. Kontseptsiya obshchenatsional'noi sistemy vyyavleniya i razvitiya molodykh talantov (utv. Prezidentom RF 03.04.2012 No. Pr-827) [The concept of a nationwide system for identifying and supporting young talents, approved by the President of the Russian Federation on 2012, April 03]. *Konsul'tantPlus [Consultant Plus]*. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131119/ (Accessed 12.06.2020).
4. Mel'nikova E.L. Rabotat' s odarennymi det'mi — zdes' i seichas [Work with gifted children — here and now]. *Nachal'naya shkola: plus-minus [Elementary School: Plus or Minus]*, 2000, no. 3, pp. 23–28.
5. Panov V.I. Nekotorye teoreticheskie i prakticheskie problemy odarennosti [Some theoretical and practical problems of giftedness]. *Prakticheskaya psikhologiya [Practical Psychology]*, 1998, no. 3, pp. 33–48.
6. Popova L.V. Obrazovanie odarenykh: gosudarstvennaya politika evropeiskikh stran [Gifted Education: European Government Policies]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2011, no. 4, pp. 56–62.

7. Popova L.V., Meshkova N.V. Predstavleniya administratorov obrazovatel'nykh uchrezhdenii ob odarennykh uchashchikhsya [Representations of administrators of educational institutions about gifted students. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]*, 2015. Vol. 7, no. 1. Available at: http://psyedu.ru/journal/2015/n1/Popova_Meshkova.phtml (Accessed 10.06.2020).
8. Professional'nyi standart "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vospitatel', uchitel')" [Professional standard "Teacher (pedagogical activity in preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)". *Gorodskoi metodicheskii tsentr [City Methodical Center]*. Available at: <https://mosmetod.ru/metodicheskoe-prostranstvo/srednyaya-i-starshaya-shkola/geografiya/normativnye-dokumenty/professionalnyj-standart-pedagog-pedagogicheskaya-deyatelnost-v-sfere-doshkolnogo-nachalnogo-obshchego-osnovnog.html> (Accessed 10.06.2020).
9. Rubtsov V.V., Zabrodin Yu.M., Leonova O.I. Analiticheskii obzor po tematike XV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii "Psikhologiya obrazovaniya: luchshie praktiki raboty s detstvom" [Analytical review of the XV International Scientific and Practical Conference "Educational Psychology: Best Practices for Working with Childhood"]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya [Bulletin of Practical Psychology of Education]*, 2019, no. 4, pp. 7–21. doi: 10.17759/bppe.2019160401
10. Tunik E.E. Psikhodiagnostika tvorcheskogo myshleniya. Kreativnye testy [Psychodiagnostics of creative thinking. Creative tests]. Saint-Petersburg: Didaktika Plyus, 2002. 44 p.
11. Shumakova N.B. Obuchenie i razvitie odarennykh detei [Training and development of gifted children]. Moscow: MPSI; Voronezh: NPO "MODEK", 2004. 336 p.
12. Shumakova N.B. Razvitie sposobnostei uchitelei k otsenke tvorcheskogo potentsiala uchashchikhsya [Development of teachers' abilities to assess students' creative potential]. In Mitina L.M. (eds.), *XII Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya "Psikhologiya lichnostno-professional'nogo razvitiya: sovremennye vyzovy i riski"*. [XII International Scientific and Practical Conference "Psychology of personal and professional development: modern challenges and risks"]. Moscow: Pero, 2016. 355 p.
13. Shcheblanova E.I. Neuspeshnye odarennye shkol'niki [Unsuccessful gifted students]. Moscow: Binom, 2014. 245 p.
14. Baudson T. G., Preckel F. Teachers' conceptions of gifted and average-ability students on achievement relevant dimensions. *Gifted Child Quarterly*, 2016. Vol. 60, pp. 212–225. doi: 10.1177/0016986216647115.
15. Lord E. W., Swanson J. D. (eds.), *A Guide to State Policies in Gifted Education*. 2nd ed. Washington, DC: National Association for Gifted Children, 2016. *Scribd*. Available at: <https://ru.scribd.com/document/342650476/a-guide-to-state-policies-in-gifted-education-2016-2> (Accessed 10.06.2020).
16. Matheis S., Kronborg L., Schmitt M., Preckel F. Threat or challenge? Teacher beliefs about gifted students and their relationship to teacher motivation. *Gifted and Talented International*, 2017. Vol. 32, no. 2. pp. 134–160. doi: 10.1080/15332276.2018.1537685.
17. National Standards in Gifted and Talented Education. Available at: <https://www.nagc.org/resources-publications/resources/national-standards-gifted-and-talented-education> (Accessed 10.06.2020).
18. Preckel F., Baudson T. G., Krolak-Schwerdt S., Glock S. Gifted and maladjusted? Implicit attitudes and automatic associations related to gifted children. *American Educational Research Journal*, 2015. Vol. 52, pp. 1160–1184. doi: 10.3102/0002831215596413.
19. Rimm S. B., Siegle D. B., Davis G. A. *Education of the gifted and talented*. 7th ed. Boston, MA: Pearson, 2018.

Информация об авторах

Шумакова Наталья Борисовна,

доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории психологии одаренности, Психологический институт Российской академии образования (ФГБНУ ПИ РАО), профессор кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой, факультет психологии образования, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

Information about the authors

Natalia B. Shumakova,

Doctor of Psychology, Leading Researcher, Laboratory of Psychology of Giftedness, Psychological Institute of the Russian Academy of Education; Professor, Department of Developmental Psychology n.a. Professor L.F. Obukhova, Faculty of Educa-

tional Psychology, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2843-6055>, e-mail: n_shumakova@mail.ru

Получена 29.06.2020

Received 29.06.2020

Принята в печать 29.07.2020

Accepted 29.07.2020

Профессиональная подготовка специалистов к работе с различными категориями детей

Подготовка профессионалов для системы ранней помощи детям и семьям в Российской Федерации

Мухамедрахимов Р.Ж.,

Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3532-5019>, e-mail: rjm@list.ru

Самарина Л.В.,

Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства (АНО ДПО ИРАВ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8331-1335>, e-mail: larissa30@yandex.ru

В соответствии с Концепцией развития ранней помощи в Российской Федерации (постановление Правительства РФ от 17.12.2016 г. № 2723-р), создание системы ранней помощи детям от рождения до трех лет и их семьям является неотъемлемой частью формирования системы комплексной помощи детям с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детям-инвалидам. Одной из приоритетных задач реализации Концепции является управление качеством услуг, в том числе — за счет создания системы подготовки профессионалов в сфере ранней помощи. В статье анализируется потребность в профессионалах, специализирующихся на оказании ранней помощи, в субъектах РФ, а также направления и содержание их подготовки. Кроме того, приводится информация об отечественном и зарубежном опыте профессиональной подготовки подобных экспертов. Результаты анализа свидетельствуют о необходимости создания в РФ вариативной системы подготовки профессионалов в сфере ранней помощи. Предложения по подготовке включают мероприятия в области высшего и дополнительного профессионального образования, в том числе переподготовки и повышения квалификации. Авторы подчеркивают необходимость сочетания профессиональной подготовки в отдельных областях ранней помощи — с подготовкой профессионалов трансдисциплинарной направленности.

Ключевые слова: *ранняя помощь детям и семьям, система профессиональной подготовки, трансдисциплинарная подготовка.*

Для цитаты: *Мухамедрахимов Р.Ж., Самарина Л.В. Подготовка профессионалов для системы ранней помощи детям и семьям в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 106–117. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170210>*

Professional Training in Early Intervention for Children and Families in Russian Federation

Rifkat J. Muhamedrahimov,

Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russian Federation. ORCID: orcid.org/0000-0003-3532-5019, e-mail: rjm@list.ru

Larisa V. Samarina,

Saint-Petersburg Early Intervention Institute, Saint-Petersburg, Russian Federation.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8331-1335>, e-mail: larissa30@yandex.ru

In accordance with the Concept for the Development of Early Care in the Russian Federation (Decree of the Government of the Russian Federation of 2016, December 17, No. 2723-r), the creation of an early intervention system for children from birth to three years old and their families is an integral part of the formation of comprehensive assistance to children with health disabilities. One of the priority tasks of the Concept implementation is the management of the quality of services, including through the creation of a system for training professionals in the field of early intervention. The article analyzes the need for professionals specializing in providing early intervention in the constituent entities of the Russian Federation, as well as the directions and content of their training. In addition, information is provided on domestic and foreign experience of professional training of such experts. The results of the analysis indicate the need to create a variable system for training professionals in the field of early intervention in the Russian Federation. Training offers include activities in the field of higher and further professional education, including retraining and advanced training. The authors emphasize the need to combine professional training in selected areas of early care — with the training of transdisciplinary professionals.

Keywords: *early intervention for children and families, professional training system, transdisciplinary training.*

For citation: Muhamedrahimov R.J., Samarina L.V. Professional Training in Early Intervention for Children and Families in Russian Federation. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 2, pp. 106–117. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170210>

Введение

Ранняя помощь детям и их семьям представляет собой систему предоставления детям в возрасте от рождения до 3-х лет и их семьям специальных услуг, оказываемых на междисциплинарной основе и направленных на:

- улучшение функционирования ребенка в естественных жизненных ситуациях;
- повышение качества взаимодействия и отношений ребенка с родителями / воспитателями и членами семьи;
- повышение компетентности родителей / воспитателей в вопросах развития и воспитания ребенка;
- включение ребенка в среду сверстников;
- расширение социальных контактов ребенка и семьи [4].

Развитие ранней помощи детям и их семьям соответствует положениям:

- Конвенции о правах ребенка,
- Конвенции о правах инвалидов,
- Всеобщей декларации прав человека.

Согласно результатам значительного числа исследований, ранняя помощь:

- содействует максимально возможным достижениям в развитии и функционировании ребенка [2],
- способствует поддержанию здоровья, нормализации жизни,
- способствует успешной социализации и включению в образовательную среду с последующей интеграцией в общество [3; 6; 17].

В соответствии с принятой Правительством РФ Концепцией развития ранней помощи в РФ до 2020 года и Планом по ее реализации (Постановление Правительства РФ от 17.12.2016 г. № 2723-р), создание системы ранней помощи является неотъемлемой и основополагающей частью формирования в Российской Федерации системы комплексной помощи детям с ОВЗ, в том числе детям-инвалидам, и их семьям [6]. Созданные в рамках реализации Концепции «Методические рекомендации по организации услуг ранней по-

мощи детям и их семьям» содержат документы, призванные обеспечить единообразный подход при формировании и функционировании системы ранней помощи детям и их семьям в субъектах РФ [3]. К настоящему времени региональные программы формирования системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов (с выделением мероприятий по развитию и функционированию системы ранней помощи), разработаны или находятся на стадии утверждения в 85 субъектах РФ [8].

Согласно Концепции развития ранней помощи в РФ, к приоритетным направлениям работ по формированию системы ранней помощи относится создание условий для управления качеством услуг ранней помощи. (И это наряду с созданием правовых основ и формированием методической базы, совершенствованием системы раннего выявления целевой группы детей и созданием условий для своевременного начала и обеспечения полного спектра услуг ранней помощи.) Данное приоритетное направление, в свою очередь, неотъемлемо включает в себя обеспечение подготовки специалистов, предоставляющих услуги ранней помощи.

Анализ региональных программ развития ранней помощи показал, что мероприятия, включающие повышение квалификации и профессиональную переподготовку специалистов по ранней помощи, содержатся только в 70% программ [9]. При этом в большинстве этих программ мероприятия по подготовке специалистов представлены лишь в общем виде, тогда как конкретное содержание подготовки с выделением технологий и методов ранней помощи представлено лишь в отдельных случаях.

В данной работе проводится обсуждение вопросов реализации Концепции ранней помощи в РФ, связанных с подготовкой специалистов в сфере ранней помощи: потребность в специалистах, их профессиональная направленность, особое содержание профессиональной подготовки, зарубежный и отечественный опыт подготовки специалистов, а также предложения по подготовке профессионалов в сфере ранней помощи в Российской Федерации.

Потребность в профессионалах в сфере ранней помощи

В данном разделе статьи представлена информация о количественной потребности в профессионалах в сфере ранней помощи при наблюдаемом в Российской Федерации числе детей, нуждающихся в ранней помощи, а также актуальная ситуация с качеством подготовки сотрудников в региональных службах ранней помощи.

Количество необходимых профессионалов

По данным анализа информации о состоянии ранней помощи в РФ, на 1 ноября 2019 г. в 85 субъектах РФ, развивающих региональные системы ранней помощи, суммарное количество детей с потребностью в ранней помощи составляет 406 975 человек [9]. Учитывая, что при реализации индивидуальной программы ранней помощи каждый ребенок получает стандартные услуги ранней помощи (первичный прием, оценочные процедуры, реализация индивидуальной программы ранней помощи) продолжительностью в среднем 1,5–2 года и объемом в среднем около 40 часов в год, а один специалист психолого-педагогического профиля проводит, согласно нагрузке, 20 часовых занятий с ребенком и семьей в неделю в течение 40 рабочих недель в году, то потребность в специалистах при таком количестве нуждающихся детей составляет за указанный период оказания услуг 30–40 тысяч человек.

Актуальная ситуация качества подготовки сотрудников региональных систем ранней помощи

Наблюдение за ситуацией в развиваемых в субъектах РФ региональных системах ранней помощи показывает, что при определении кадрового состава служб ранней помощи руководители организаций и учреждений зачастую не учитывают необходимости качественной длительной подготовки сотрудников. К сожалению, встречаются такие варианты, когда специалисты, имеющие психологическое, педагогическое или логопедическое образование, принимаются на работу в систему ранней помощи без дополнительного обучения или обучаются на краткосрочных курсах. Иногда им предлагается познакомиться с существующими методическими материалами и самостоятельно освоить технологию ранней помощи. Как правило, сотрудникам не хватает полученных ранее знаний и компетенций, чтобы работать с младенцами и детьми раннего возраста с нарушениями развития и их родителями, и вместо ранней помощи специалист проводит привычные для себя занятия. В итоге ребенок и семья не получают необходимых услуг, и результаты рабо-

ты как отдельных сотрудников, так и службы ранней помощи в целом — по показателям развития и функционирования ребенка, психического здоровья ребенка и семьи — далеки от ожидаемых [7].

Не менее тревожной является ситуация, когда организации и учреждения повышения квалификации, понимая востребованность темы, самостоятельно разрабатывают программы повышения квалификации по ранней помощи и реализуют их — зачастую — на платной основе. Содержание таких программ не соответствует современным научным представлениям о ранней помощи [12; 13; 16], объем данных программ составляет максимум 72 часа, носит исключительно теоретический характер и не позволяет слушателям приобрести все необходимые компетенции. В результате качество профессиональной подготовки специалистов для работы в системе ранней помощи не соответствует необходимым требованиям, в проигрыше вновь оказываются семьи с маленькими детьми.

Профессиональная направленность специалистов ранней помощи

Для понимания профессионального состава специалистов важно рассмотреть, как выстроены региональные системы ранней помощи детям и семьям в субъектах РФ. В «Методических рекомендациях по организации услуг ранней помощи детям и их семьям» указано, что для оказания услуг ранней помощи в организации / учреждении должно быть создано подразделение ранней помощи, в составе которого работает междисциплинарная команда специалистов [3; 5].

Перечень специалистов подразделения ранней помощи определяется потребностями детей, нуждающихся в улучшении развития и функционирования, а также областями жизнедеятельности, представленными в Международной классификации функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья [2]. В этот перечень входят следующие специалисты (с кратким указанием профессиональных областей):

- психолог, клинический психолог (социально-эмоциональное развитие ребенка, взаимодействие и формирование отношений с близким взрослым, психическое здоровье ребенка и семьи),
- специальный педагог (развитие познавательных способностей и игры),
- логопед (развитие коммуникации и речи),
- физический терапевт (развитие у ребенка навыков мобильности),
- эрготерапевт (навыки самообслуживания и бытовой жизни),
- педиатр (влияние состояния здоровья, функций и структур организма на развитие и функционирование ребенка; соматическое здоровье),
- социальный педагог (влияние факторов окружающей среды на развитие и функционирование ребенка; помощь семье в усилении факторов, содействующих развитию ребенка),
- специалист в сфере ранней помощи детям и семьям.

В последнее десятилетие развитие ранней помощи в мире привело к возникновению и активному развитию новой специальности с квалификацией «специалист в сфере ранней помощи детям и семьям» [11; 12; 14]. Ее появление обусловлено целым рядом причин. Во-первых, в ранней помощи нуждаются дети, имеющие сочетание нарушений сразу в нескольких областях развития / функционирования, и для оказания им помощи необходимо одновременно несколько специалистов, что требует значительных временных, пространственных и финансовых затрат. Гораздо экономичнее организовать работу одного специалиста, который обладает трансдисциплинарными знаниями и компетенциями, соответствующими большинству потребностей ребенка и семьи.

Во-вторых, исследования в сфере ранней помощи свидетельствуют об эффективности обучения маленького ребенка в естественной среде, в ежедневных жизненных ситуациях, что требует оказания помощи в домашних условиях [12; 13]. В соответствии с этим оказание услуг ранней помощи переориентируется с посещения семьей учреждения на организацию домашних визитов и работу в естественной среде жизни ребенка. При этом для программы ранней помощи и семьи наиболее простым и естественным является организация визита и приема семьей одного специалиста.

В-третьих, ведущим принципом оказания услуг ранней помощи является семейно-центрированность с установлением и поддержанием зачастую долговременных отношений сотрудничества и партнерства с ребенком и семьей [15; 16]. Для построения таких отношений семье важно строить взаимодействие с одним специалистом.

В-четвертых, Концепция развития ранней помощи в РФ указывает, что ранняя помощь должна быть доступна всем детям, независимо от места проживания. И если семья живет в селе, деревне или поселке

городского типа, где нет возможности открыть подразделение ранней помощи, лучшим выходом будет организовать работу кабинета ранней помощи. Работающий в нем специалист в сфере ранней помощи обеспечит детей и их семьи необходимыми услугами, оказываемыми в форме домашних визитов.

Таким образом, для успешной работы системы ранней помощи необходимы как профессионалы в отдельных областях развития и функционирования ребенка и семьи (психологи, специальные педагоги, логопеды и др.), так и имеющие трансдисциплинарную направленность специалисты в сфере ранней помощи детям и семьям [11]. При этом содержание профессиональной подготовки для работы в сфере ранней помощи должно с необходимостью включать новые, специфические профессиональные знания и компетенции, позволяющие эффективно осуществлять работу по удовлетворению потребностей развития, полноценного функционирования и здоровья детей младенческого и раннего возраста и членов их семьи [18].

Содержание профессиональной подготовки в системе ранней помощи

Ранняя помощь семьям и детям — новая область профессиональной деятельности, и для эффективного и качественного оказания услуг ранней помощи требуются новое содержание профессиональной подготовки, новые профессиональные знания, умения и компетенции [1; 6]. К ним относятся:

- современные представления о развитии и психическом здоровье детей младенческого и раннего возраста, в том числе в системе взаимодействия и формирования привязанности с близким взрослым, в системе отношений в семье;
- закономерности и последовательности развития и формирования психического здоровья детей младенческого и раннего возраста с риском или из групп риска нарушений развития в связи с биологическими, медицинскими, социальными и психологическими факторами;
- современные представления о ранней помощи ребенку и семье, ее теоретических, научно-исследовательских и прикладных основ, научно обоснованных подходов;
- представления о функционировании семьи, в том числе семьи с ребенком из группы риска нарушения развития;
- знание принципов, организационных основ и этапов ранней помощи, умение строить профессиональную деятельность в соответствии с этими основами и принципами (например, принципом семейно-центрированности, принципом функциональной направленности и обучения ребенка в естественной среде с опорой на собственную активность ребенка);
- знание и владение современными методами оценки развития, функционирования, а также психического здоровья детей младенческого и раннего возраста;
- знание современных программ ранней помощи, знание и владение методами и технологиями ранней помощи ребенку и семье;
- знание моделей совместной работы междисциплинарной группы профессионалов в сфере ранней помощи, закономерностей формирования профессиональной команды, владение знаниями о групповой динамике, эффективной командной работе внутри одной организации и при межведомственном взаимодействии;
- знание закономерностей освоения информации, формирования умений и компетенций в сфере ранней помощи у родителей и других взрослых членов семьи и умение использовать в своей работе принципы обучения взрослых людей.

Перечень новых знаний, умений и компетенций достаточно велик и свидетельствует о необходимости особой подготовки профессионалов к работе в системе ранней помощи.

Подготовка профессионалов в сфере ранней помощи

При обсуждении подготовки профессионалов ранней помощи выделены такие разделы, как опыт подготовки в странах с большим опытом предоставления услуг ранней помощи, отечественный опыт, и, с его учетом, предложения по подготовке профессионалов ранней помощи в Российской Федерации.

Опыт подготовки профессионалов в сфере ранней помощи в других странах

Система помощи детям младенческого и раннего возраста и их семьям в Европе, Австралии, США и странах Азии определяется термином, который дословно переводится как «раннее детское вмешатель-

ство» (Early Childhood Intervention) и соответствует принятому в Российской Федерации термину «ранняя помощь детям и семьям». По данным Европейского агентства по развитию и образованию детей с особыми потребностями, в странах Европы [10] принята многоуровневая система подготовки профессионалов в сфере ранней помощи. На первом уровне, как правило, уровне высшего образования в бакалавриате, проводится профессиональная подготовка по психолого-педагогическому или социальному направлению. После бакалавриата продолжение обучения осуществляется либо на втором уровне образования в предлагаемой университетами магистратуре, либо в виде дополнительного образования и повышения квалификации в области раннего вмешательства.

Это обучение охватывает следующие области:

- базовые знания о развитии детей раннего возраста с нарушениями в развитии и без них,
- методы помощи семье,
- специализированные знания о последних исследованиях в области раннего детства,
- овладение инструментами оценки развития ребенка, специальными методами ранней помощи и т.д.

После этого профессионал получает возможность работать в сфере раннего детского вмешательства и, как член междисциплинарной команды, выполняет, в зависимости от специфики подготовки, функциональные обязанности психолога, специального педагога или физического терапевта.

Система подготовки профессионалов в области раннего вмешательства в Соединенных Штатах Америки и Австралии до недавнего времени соответствовала системе, принятой в странах Европы. Однако полученные в последние годы научные данные о значительном повышении эффективности раннего вмешательства, направленного на помощь ребенку и семье в ежедневных жизненных ситуациях, привело к понижению необходимости оказания услуг раннего вмешательства в домашней среде и, соответственно, к видоизменению системы образования в области раннего вмешательства с выделением профессии «специалист по раннему вмешательству» [12; 13; 14].

Профессиональная подготовка в этом случае включает в себя три этапа:

- получение степени бакалавра в области психологии, специальной педагогики или социальной работы,
- получение степени магистра в области раннего вмешательства,
- а также два года опыта клинической (практической) работы в супервизируемых условиях.

Образование такого профессионала направлено на получение и формирование «трансдисциплинарных» знаний и компетенций, необходимых для осуществления раннего вмешательства не только на базе организации, но и в ежедневных жизненных ситуациях во время домашних визитов.

Отечественный опыт подготовки профессионалов в сфере ранней помощи

В Российской Федерации наиболее длительный опыт подготовки профессионалов в сфере ранней помощи накоплен в Санкт-Петербурге. Подготовка в основном осуществляется в двух организациях: в Санкт-Петербургском государственном университете и в Санкт-Петербургском институте раннего вмешательства.

В Санкт-Петербургском государственном университете подготовка профессионалов для работы в сфере ранней помощи началась в 2001 году и в настоящее время проводится в рамках двух организованных на факультете психологии основных образовательных программ высшего образования: шестилетней программы подготовки по направлению (специальности) «Клиническая психология» (по уровню «специалист») со специализацией «Клиническая психология детей и родителей», а также двухлетней программы магистратуры «Психическое здоровье», в том числе по профилю «Психическое здоровье детей». Основная образовательная, научная, методическая, организационно-прикладная и экспертная деятельность в сфере ранней помощи ведется сотрудниками кафедры психического здоровья и раннего сопровождения детей и родителей.

Учебные планы подготовки профессионалов в рамках представленных выше образовательных программ компетентностно-ориентированы и, в соответствии со специализацией, включают большой объем дисциплин по методологическим, методическим и прикладным вопросам развития и психического здоровья детей младенческого и раннего возраста, а также семейно-центрированной, междисциплинарной ранней помощи детям из групп риска нарушений развития, воспитывающимся как в семье, так и в учреждениях. Общий объем образовательной программы подготовки соответствует действующим федеральным образо-

вательным стандартам высшего образования и в целом (включая образовательные дисциплины (модули) и практики, в том числе для клинических психологов групповую и индивидуальную супервизию ведения клинических случаев) составляет для программы магистратуры «Психическое здоровье» 120 зачетных единиц и для программы «Клиническая психология» — 360 зачетных единиц. Выпускники образовательных программ работают в качестве психологов в области психического здоровья, психологического консультирования и сопровождения детей и родителей, в том числе в службах ранней помощи в учреждениях системы образования, здравоохранения и социальной защиты.

Кроме того, сотрудники кафедры ведут дополнительную профессиональную образовательную программу повышения квалификации «Психическое здоровье и развитие ребенка. Создание семейного окружения в организациях для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей». Целью этой программы является повышение квалификации педагогов, специальных педагогов, психологов, логопедов, социальных работников, врачей в области сопровождения детей, воспитывающихся в учреждениях, их психического здоровья и развития. Слушатели получают теоретическую и практическую подготовку, необходимую в работе по созданию семейного окружения для одной из целевых групп ранней помощи — детей младенческого и раннего возраста, воспитывающихся в учреждениях. Данная работа проводится в соответствии с Постановлением Правительства РФ от 24 мая 2014 г. № 481 «О деятельности организаций для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, и об устройстве в них детей, оставшихся без попечения родителей».

Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства имеет более чем 20-летний опыт подготовки профессиональных кадров для ранней помощи в виде системы повышения квалификации. Созданная в институте модель организации обучения совмещает участие будущих специалистов в сфере ранней помощи в образовательных курсах, в том числе по современным программам дополнительного образования, и практической работе. В основу данной модели заложена система трехэтапного модульного обучения, направленного на освоение обучающимися:

- 1) технологии ранней помощи (программа ДПО не менее 144 часов);
- 2) дополнительных компетенций в отдельных областях ранней помощи (например «Логопед (психолог, специальный педагог) в ранней помощи» — 72 часа, «Трансдисциплинарный подход к оказанию услуг ранней помощи» — 144 часа);
- 3) специфических программ работы с детьми раннего возраста с нарушениями развития (например, «Денверская модель раннего вмешательства», «Маленькие ступеньки — программа для развития детей с синдромом Дауна», «Программа общения при помощи карточек»).

Каждый этап обучения включает модули, сочетающие полученные знания с их практическим применением. Например, этап освоения технологии ранней помощи предполагает обучение по программе «Основы ранней помощи детям и семьям» и включает 4 модуля:

- 1) Организация работы подразделения ранней помощи (научная основа ранней помощи, принципы, стандарты деятельности, специалисты, целевая группа, услуги, помещения и оборудование, документооборот). Построение системы раннего выявления детей, нуждающихся в ранней помощи;
- 2) Процедура определения потребности ребенка и семьи в услугах ранней помощи. Проведение оценочных процедур для разработки индивидуальной программы ранней помощи (ИПРП) (дифференциальная диагностика, углубленные оценки функционирования ребенка на основе МКФ, оценка ежедневных жизненных ситуаций, выявление мотивационных факторов, оценка факторов окружающей среды);
- 3) Определение необходимых ребенку и семье услуг ранней помощи и условий их предоставления. Разработка и реализация ИПРП на основе проведения индивидуальных консультативных встреч с семьей;
- 4) Применение функционального подхода, принципа семейно-центрированности, естественной среды при реализации ИПРП.

Таким образом, каждый модуль последовательно обучает этапам оказания услуг ранней помощи, и к концу четвертого модуля слушатели владеют базовыми знаниями и компетенциями, включая знания правовых основ, научных концепций, алгоритмов и последовательностей работы, умеют применять оценочные инструменты, разрабатывать индивидуальную программу помощи, работать в команде с другими специалистами и в партнерстве с семьей.

Опыт работы института показывает, что лучшие результаты приносит обучение, организованное в рамках реализации региональной программы развития системы ранней помощи в субъекте РФ. В этом слу-

чае полный курс подготовки проходит большая группа специалистов, включающая в себя 5–6 междисциплинарных команд из разных учреждений. При этом у членов команд вырабатывается единое понимание содержания ранней помощи, а в региональной программе складывается профессиональное сообщество, устанавливаются горизонтальные связи, а также межведомственное взаимодействие на уровне как организаций, так и специалистов.

Данная модель обучения была использована при развитии системы ранней помощи в таких субъектах РФ, как республики Карелия, Башкортостан, Татарстан, Бурятия, Удмуртия; Красноярский и Пермский края; Архангельская, Белгородская, Воронежская, Иркутская, Калужская, Кировская, Московская, Новгородская, Псковская, Свердловская, Тульская области.

Предложения по подготовке профессионалов в сфере ранней помощи в Российской Федерации

Анализ данных о значительной потребности в профессионалах в сфере ранней помощи в субъектах РФ, информации о зарубежном [10] и отечественном опыте профессиональной подготовки, а также ее направлений и содержания позволяет заключить, что задачам развития ранней помощи в РФ отвечает создание вариативной системы подготовки профессионалов в сфере ранней помощи, включающей высшее и дополнительное профессиональное образование, в том числе переподготовку и повышение квалификации, и сочетающей профессиональную подготовку в отдельных областях ранней помощи с подготовкой профессионалов трансдисциплинарной направленности. Создание такой системы предполагает следующие мероприятия.

1. На уровне бакалавриата предлагается включить дисциплины по ранней помощи в уже существующие образовательные программы подготовки педагогов, психологов, логопедов, социальных работников. Это позволит познакомить профессиональное сообщество с системой ранней помощи детям и семьям, а также даст возможность выпускникам этих программ определиться с работой в сфере ранней помощи (с предварительным прохождением курсов повышения квалификации) либо выбрать специализацию в сфере ранней помощи на уровне магистратуры.

2. На уровне магистратуры необходимо создать программы, направленные на получение образования в сфере ранней помощи по направлениям специальной педагогики, психологии, логопедии, социальной работы (например, педагог ранней помощи).

3. Для направлений (специальностей), предполагающих образовательные программы на уровне специалитета (например, для клинической психологии), в перечень специализаций необходимо включить специализацию в сфере ранней помощи.

4. Важно создать условия для подготовки профессионалов по новому направлению «Ранняя помощь детям и семьям» на уровне бакалавриата с возможностью последующего продолжения обучения в магистратуре по ранней помощи. Подготовка по новому направлению должна быть посвящена формированию у будущих профессионалов трансдисциплинарных знаний и компетенций. Развитие такого трансдисциплинарного подхода к образованию в сфере ранней помощи не только соответствует современным требованиям, но и позволит эффективно решить задачу по созданию системы ранней помощи в регионах РФ, особенно при организации домашних визитов к ребенку и семье в отдаленных территориях. После окончания обучения по направлению ранней помощи профессионал может совершенствовать свои компетенции, участвуя в практической (клинической) работе с детьми и родителями в условиях профессиональной супервизии.

Важно отметить, что как подготовка профессионалов в отдельных областях ранней помощи, так и подготовка трансдисциплинарных профессионалов предполагает внесение изменений в образовательные стандарты высшего образования и совершенствование учебных планов образовательных программ с внесением блоков дисциплин, соответствующих образованию в сфере ранней помощи. Для трансдисциплинарной подготовки важно продолжить начатую межрегиональной рабочей группой работу над профессиональным стандартом «Специалист в сфере ранней помощи» с внесением его в Единые квалификационные справочники должностей руководителей, специалистов и служащих разных отраслей.

5. Создать условия для получения дополнительного профессионального образования в виде повышения квалификации или переподготовки в сфере ранней помощи специалистами с уже имеющимся психолого-педагогическим образованием, работающими или предполагающими работать в сфере ранней помощи. Для этого важно, во-первых, определить базовые знания и компетенции в сфере ранней помощи, которые должны быть сформированы у всех сотрудников служб ранней помощи, независимо от их профессио-

нальной принадлежности. Во-вторых, с учетом необходимости усвоения базовых знаний и компетенций, провести экспертизу существующих программ повышения квалификации и утвердить единую программу с названием «Основы ранней помощи детям и семьям» (не менее 144 часов), а также рекомендовать ее для подготовки специалистов в сфере ранней помощи всем учреждениям и организациям, осуществляющим или имеющим право осуществления дополнительного профессионального образования. В-третьих, определить дополнительные компетенции для работающих в сфере ранней помощи узких специалистов (психологов, специальных педагогов, дефектологов, логопедов, социальных работников, педиатров и др.), разработать для них ряд дополнительных программ повышения квалификации и рекомендовать их использование всем учреждениям и организациям дополнительного профессионального образования при подготовке специалистов в сфере ранней помощи.

Отдельного внимания требует профессиональная подготовка специалистов в таких областях, как физическая терапия и эрготерапия [4]. Профессиональная подготовка для работы в этих областях предполагает высшее образование в течение не менее 4 лет, и по окончании образования специалистам не требуется специализации для работы в сфере ранней помощи. Серьезная проблема состоит в том, что подобные специалисты в нашей стране не готовятся, их профессиональные стандарты не утверждены, хотя уже разработаны. Для полноценного профессионального обеспечения региональных систем ранней помощи необходимо решить проблему профессиональной подготовки в областях физической терапии и эрготерапии. Без ее решения крайне затруднительно оказание услуг ранней помощи для категории детей с тяжелыми двигательными нарушениями.

Заключение

Согласно Концепции развития ранней помощи в РФ, одной из приоритетных задач при создании региональных систем ранней помощи является управление качеством услуг, реализуемое в том числе за счет создания в стране системы подготовки профессионалов в сфере ранней помощи. Актуальные данные о потребности в профессионалах в сфере ранней помощи в субъектах РФ в сочетании с информацией об отечественном и современном зарубежном опыте профессиональной подготовки, а также ее направлениях и содержании, позволяют заключить, что для решения задачи развития системы ранней помощи в РФ необходимо создание вариативной системы подготовки профессионалов в сфере ранней помощи. Эта система должна включать высшее и дополнительное профессиональное образование, в том числе переподготовку и повышение квалификации, и сочетать профессиональную подготовку специалистов в отдельных областях ранней помощи с подготовкой трансдисциплинарных специалистов.

Несмотря на более чем 25-летнюю историю развития ранней помощи детям и семьям в Российской Федерации, эта область все еще является новой и специфичной сферой профессиональной деятельности, и для эффективного и качественного оказания услуг ранней помощи необходимо новое содержание профессиональной подготовки, предполагающее внесение изменений в профессиональные и образовательные стандарты, квалификационные справочники. Проведение такой работы требует объединения профессиональных и административных усилий, взаимодействия и координации всех ведомств, государственных и негосударственных организаций, ответственных за реализацию Концепции развития ранней помощи в РФ.

Литература

1. Ермолаева Е.Е. [и др.]. О ранней помощи детям и их семьям // Аутизм и нарушения развития. 2017. Том 15. № 2. С. 4–18. doi: 10.17759/autdd.2017150201.
2. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья (полная версия) / Под ред. Г.Д. Шостка, М.В. Коробова, А.В. Шаброва. СПб: СПбИУВЭК, 2003. 342 с.
3. Методические рекомендации по организации услуг ранней помощи детям и их семьям в рамках формирования системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов и детей-инвалидов (утв. Министерством труда и социальной защиты РФ 25 декабря 2018 г.) [Электронный ресурс] // ГАРАНТ.РУ. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72046220/> (дата обращения 02.04.2020).
4. Морозова Ю.А., Дроздова М.А. Использование принципов доказательной медицины в практике физической терапии и эрготерапии [Электронный ресурс] // Международный журнал прикладных наук и технологий Integral. 2019. № 3. 2019. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-printsipov-dokazatelnoy-meditsiny-v-praktike-fizicheskoy-terapii-i-ergoterapii> (дата обращения: 23.07.2020).

5. Организация предоставления услуг ранней помощи детям и их семьям: Методическое пособие / Старобина Е.М. [и др.]. СПб, 2019. 72 с.
6. Распоряжение Правительства РФ от 31 августа 2016 г. № 1839-р «Об утверждении Концепции развития ранней помощи в Российской Федерации на период до 2020 года» [Электронный ресурс] // Минтруд России. URL: <https://mintrud.gov.ru/docs/government/180> (дата обращения: 23.07.2020).
7. Самарина Л.В. Современный этап развития ранней помощи в Российской Федерации // Социальное развитие: регион 24. 2018. № 2. С. 60–63.
8. Старобина Е.М., Лорер В.В. О развитии ранней помощи в Российской Федерации // Педагогическое образование в России. 2019. № 2. С. 107–113.
9. Старобина Е.М., Лорер В.В., Владимирова О.В. Формирование системы ранней помощи детям и их семьям в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Альманах Института коррекционной педагогики. 2020. № 40. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanac-no-40/book-app/the-formation-of-the-system-of-early-help-to-children-and-their-families-in-the-russian-federation> (дата обращения: 23.07.2020).
10. Early Childhood Intervention, Analysis of Situations in Europe, Key Aspects and Recommendations, Summary Report. European Agency for Development in Special Needs Education, 2005.
11. King G. et al. The Application of a Transdisciplinary Model for Early Intervention Services // *Infants & Young Children*. 2009. Vol. 22 (3). P. 211–223. doi: 10.1097/IYC.0b013e3181abe1c3.
12. National Guidelines on Best Practice in Early Childhood Intervention [Электронный ресурс]. Early Childhood Intervention Australia, 2016 // *Developmental Disability WA*. URL: <https://ddwa.org.au/wp-content/uploads/2017/08/ECIANationalGuidelinesBestPractice2016.pdf> (дата обращения: 23.07.2020).
13. McWilliam R. A. Routines-based early intervention supporting young children and their families. Baltimore: Paul H. Brookes, 2010.
14. McWilliam R. A. The primary-service-provider model for home-and-community-based services [Электронный ресурс] // *Psicologia*. 2003. Vol. XVII (1). P. 115–135. URL: <http://www.scelo.mec.pt/pdf/psi/v17n1/v17n1a06.pdf> (дата обращения: 23.07.2020).
15. Raver Sh. A., Childress D. Family-centred early intervention: supporting infant and toddlers in natural environments. Baltimore: Paul H. Brookes, 2019.
16. Recommended Practices in Early Childhood Intervention: A Guidebook for Professionals [Электронный ресурс]. European Association on Early Childhood Intervention, 2019 // Publish Online. URL: <https://indd.adobe.com/view/ce456704-8e75-46a4-a7e6-700b024ed409> (дата обращения 23.07.2020).
17. Vargas-Barón E. et al. Global Survey of Inclusive Early Childhood Development and Early Childhood Intervention Programs. Washington, DC: RISE Institute, 2019.
18. Woods J. J. et al. Collaborative consultation in natural environments: Strategies to enhance family-centered supports and services // *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2011. No. 42. P. 379–392.

References

1. Ermolaeva E.E. et al. O rannei pomoshchi detyam i ikh sem'yam [Early assistance to children and their families]. *Autizm i narusheniya razvitiya [Autism and Developmental Disabilities]*, 2017. Vol. 15, no. 2, pp. 4–18. doi: 10.17759/autdd.2017150201.
2. Shostka G.D., Korobov M.V., Shabrov A.V. (eds.), *Mezhdunarodnaya klassifikatsiya funktsionirovaniya, ogranichenii zhiznedeyatel'nosti i zdo-rov'ya (polnaya versiya) [International classification of functioning, disabilities and health (full version)]*. Saint-Petersburg: SPbIUVEK Publ., 2003. 342 p.
3. Metodicheskie rekomendatsii po organizatsii uslug rannei pomoshchi detyam i ikh sem'yam v ramkakh formirovaniya sistemy kompleksnoi reabilitatsii i abilitatsii invalidov i detei-invalidov (utv. Ministerstvom truda i sotsial'noi zashchity RF 25 dekabrya 2018 g.) [Methodological recommendations for the organization of early assistance services for children and their families as part of the formation of a system of comprehensive rehabilitation and habilitation of disabled people and disabled children (approved by the Ministry of Labor and Social Protection of the Russian Federation on 2018, December 25)]. *GARANT.RU [GARANT.RU]*. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72046220/> (Accessed 02.04.2020).
4. Morozova Yu.A., Drozdova M.A. Ispol'zovanie printsipov dokazatel'noi meditsiny v praktike fizicheskoi terapii i ergoterapii [Using the principles of evidence-based medicine in the practice of physical therapy and ergotherapy]. *Mezhdunarodnyi zhurnal prikladnykh nauk i tekhnologii Integral [International Journal of Applied Sciences and Technology Integral]*, 2019, no. 3. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-printsipov-dokazatel'noy-meditsiny-v-praktike-fizicheskoy-terapii-i-ergoterapii> (Accessed 23.07.2020).

5. Starobina E.M. et al. Organizatsiya predostavleniya uslug rannei pomoshchi detyam i ikh sem'yam: Metodicheskoe posobie [Organization of the provision of early assistance services to children and their families. Methodological guide]. Saint-Petersburg, 2019. 72 p.
6. Rasporyazhenie Pravitel'stva RF ot 31 avgusta 2016 g. No. 1839-r "Ob utverzhdenii Kontseptsii razvitiya rannei pomoshchi v Rossiiskoi Federatsii na period do 2020 goda" [Order of the Government of the Russian Federation of 2016, August 31, No. 1839-r 2016 "On approval of the Concept for the development of early assistance in the Russian Federation for the period until 2020"]. *Mintrud Rossii [Ministry of Labor of Russia]*. Available at: <https://mintrud.gov.ru/docs/government/180> (Accessed 23.07.2020).
7. Samarina L.V. Sovremenniy etap razvitiya rannei pomoshchi v Rossiiskoi Federatsii [The current stage of development of early assistance in the Russian Federation]. *Sotsial'noe razvitie: region 24 [Social Development: Region 24]*, 2018, no. 2, pp. 60–63.
8. Starobina E.M., Lorer V.V. O razvitii rannei pomoshchi v Rossiiskoi Federatsii [On the development of early assistance in the Russian Federation]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii [Pedagogical Education in Russia]*, 2019, no. 2, pp. 107–113.
9. Starobina E.M., Lorer V.V., Vladimirova O.V. Formirovanie sistemy rannei pomoshchi detyam i ikh sem'yam v Rossiiskoi Federatsii [Formation of an early assistance system for children and their families in the Russian Federation]. *Al'manakh Instituta Korrektsionnoi pedagogiki [Almanac of the Institute of Correctional Pedagogy]*, 2020, no. 40. Available at: <https://alldef.ru/ru/articles/almanac-no-40/book-app/the-formation-of-the-system-of-early-help-to-children-and-their-families-in-the-russian-federation> (Accessed 23.07.2020).
10. Early Childhood Intervention, Analysis of Situations in Europe, Key Aspects and Recommendations, Summary Report. European Agency for Development in Special Needs Education, 2005.
11. King G. et al. The Application of a Transdisciplinary Model for Early Intervention Services. *Infants & Young Children*, 2009. Vol. 22, no. 3, pp. 211–223. doi: 10.1097/IYC.0b013e3181abe1c3.
12. National Guidelines on Best Practice in Early Childhood Intervention. Early Childhood Intervention Australia, 2016. *Developmental Disability WA*. Available at: <https://ddwa.org.au/wp-content/uploads/2017/08/ECIANationalGuidelinesBestPractice2016.pdf> (Accessed 23.07.2020).
13. McWilliam R. A. Routines-based early intervention supporting young children and their families. Baltimore: Paul H. Brookes, 2010.
14. McWilliam R. A. The primary-service-provider model for home-and-community-based services. *Psicologia*, 2003. Vol. XVII, no. 1, pp. 115–135. Available at: <http://www.scelo.mec.pt/pdf/psi/v17n1/v17n1a06.pdf> (Accessed 23.07.2020).
15. Raver Sh. A., Childress D. Family-centred early intervention: supporting infant and toddlers in natural environments. Baltimore: Paul H. Brookes, 2019.
16. Recommended Practices in Early Childhood Intervention: A Guidebook for Professionals. European Association on Early Childhood Intervention. 2019. *Publish Online*. Available at: <https://indd.adobe.com/view/ce456704-8e75-46a4-a7e6-700b024ed409> (Accessed 23.07.2020)
17. Vargas-Barón E. et al. Global Survey of Inclusive Early Childhood Development and Early Childhood Intervention Programs. Washington, DC: RISE Institute, 2019.
18. Woods J. J. et al. Collaborative consultation in natural environments: Strategies to enhance family-centered supports and services. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*, 2011, no. 42, pp. 379–392.

Информация об авторах

Мухамедрахимов Рифкат Жаудатович,

доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой психического здоровья и раннего сопровождения детей и родителей, факультет психологии, Санкт-Петербургский государственный университет (ФГБОУ ВО СПбГУ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3532-5019>, e-mail: rjm@list.ru

Самарина Л.В.,

директор, Санкт-Петербургский институт раннего вмешательства (АНО ДПО ИРАВ), г. Санкт-Петербург, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8331-1335>, e-mail: larissa30@yandex.ru

Information about the authors

Rifkat J. Muhamedrahimov,

Doctor of Psychology, Professor, Head of Division of Child and Parent Mental Health and Early Intervention, Faculty of Psychology, Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russian Federation. ORCID: orcid.org/0000-0003-3532-5019, e-mail: rjm@list.ru

Larisa V. Samarina,

Director, Saint-Petersburg Early Intervention Institute, Saint-Petersburg, Russian Federation. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8331-1335>, e-mail: larissa30@yandex.ru

Получена 07.08.2020

Received 07.08.2020

Принята в печать 27.08.2020

Accepted 27.08.2020

Развитие региональных практик работы с социально уязвимыми категориями детей на основе межведомственного взаимодействия

Особенности запросов на дистанционную психологическую помощь в период самоизоляции (COVID-19)

Гаязова Л.А.,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0542-6687>, e-mail: gayazoval@mgppu.ru

Вихристюк О.В.,

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukov@mgppu.ru

В работе представлены данные о характере изменений в запросах населения на дистанционную психологическую помощь в период пандемии и самоизоляции (январь–май 2020 г.). Эмпирическим материалом выступили данные детского телефона доверия ФГБОУ ВО МГППУ, подключенного к единому общероссийскому номеру детского телефона доверия 8-800-2000-122 и оказывающего психологическую помощь несовершеннолетним и их родителям (преимущественно проживающим в г. Москве). На основе анализа 17449 обращений в январе–мае 2020 г. и сравнения данных за аналогичный период в 2010–2019 гг. выявлено, что количество обращений возросло в январе на 38,02%, в феврале на 49,0%, в марте на 43,06%, в апреле на 13,26%, в мае на 14,56%. Возрастание количества обращений обусловлено информационными запросами в связи с пандемией и самоизоляцией, тогда как доля психологических консультаций с марта по апрель снизилась. В структуре содержания психологических консультаций в отдельные месяцы возросла доля консультаций в связи с детско-родительскими конфликтами, в связи с проблемами здоровья, социальной адаптации детей, антивитальными переживаниями и суицидальным поведением детей, проблемами употребления алкоголя и курением. Количество обращений несовершеннолетних абонентов в апреле и мае 2020 г. снизилось более чем на 50%. Полученные данные могут выступать средством оценки потребностей населения в психологической помощи при ограничениях, связанных с пандемией, а также свидетельствовать о возможном снижении доступности психологической помощи для детей в период самоизоляции.

Ключевые слова: COVID-19, коронавирус, пандемия, самоизоляция, детский телефон доверия, дистанционная психологическая помощь, доступность психологической помощи, подростки, детско-родительские конфликты, суицидальные мысли.

Для цитаты: Гаязова Л.А., Вихристюк О.В. Особенности запросов на дистанционную психологическую помощь в период самоизоляции (COVID-19) [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 118–129. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170211>

Peculiarities of Requests for Distance Psychological Assistance during the Period of Self-Isolation (COVID-19)

Larisa A. Gayazova,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0542-6687>,
e-mail: gayazovala@mgppu.ru*

Olesya V. Vikhristyuk,

*Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>,
e-mail: vihristukov@mgppu.ru*

The article presents the data on the nature of changes in public requests of the population for distance psychological assistance during the pandemic and self-isolation period (January to May 2020). The empirical material was the data of the Children's Confidential Helpline of the FSBEI of Higher Education of the Moscow State University of Psychology & Education, which is connected to the unified all-Russian number of the Children's Helpline 8-800-2000-122 and provides psychological assistance to teenagers and their parents (mainly living in Moscow). On the basis of the analysis of 17449 calls in January-May 2020, and comparison of the data for the similar periods in 2010-2019, it has been revealed that the quantity of requests increased in January by 38,02%, in February by 49,0%, in March by 43,06%, in April by 13,26%, in May by 14,56%. The increase in the number of calls is due to the information requests in connection with the pandemic and self-isolation, while the share of psychological consultations decreased from March to April. In some months, the structure of the content of psychological consultations has slightly changed towards the increase of proportion of consultations associated with child-parent conflicts, health problems, children's social adaptation, antivitality feelings and suicidal behavior, as well as alcohol consumption and smoking. The number of requests from teenagers decreased in April and May 2020 by more than 50%. The data obtained may serve to assess the population's need for psychological assistance in conditions of limitations associated with a pandemic, and may indicate a possible reduction in the availability of psychological assistance for children during a period of self-isolation.

Keywords: COVID-19, coronavirus, pandemic, self-isolation, children's confidence helpline, distance psychological assistance, availability of psychological help, teenagers, child-parent conflicts, suicidal behavior.

For citation: Gayazova L.A., Vikhristyuk O.V. Peculiarities of Requests for Distance Psychological Assistance during the Period of Self-Isolation (COVID-19). *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 2, pp. 118–129. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170211>

Выявление того, как пандемия и самоизоляция 2020 г. влияет на детей и подростков, их психическое развитие и состояние, представляет понятный интерес для исследователей. Эти данные также остро востребованы специалистами в области практической психологии, специалистами системы здравоохранения. С начала развития ситуации пандемии (COVID-19) регулярно публикуются материалы о рисках и угрозах для детей, которые затрагивают намного более широкие области, помимо риска непосредственного инфицирования и болезни. В этой работе мы обращаемся к вопросу о том, как ситуация пандемии и самоизоляции отразилась на запросах о психологической помощи и поддержке населения на примере абонентов детского телефона доверия.

Детские телефоны доверия являются важным ресурсом поддержки и источником информации для детей и молодежи в ситуациях неопределенности. Особая ценность дистанционной помощи — ее доступность для уязвимой категории детей, тех, кто уже подвергался жестокому обращению и насилию и оказался в еще более опасной ситуации из-за ограничений контактов с внешним миром во время самоизоляции [7]. Применение технологий, не требующих встречи специалиста и ребенка лицом к лицу (телефоны доверия,

веб-сайты, различные средства телекоммуникации, приложения), может улучшить результаты деятельности службы охраны психического здоровья детей и подростков [8].

Исследователи прогнозируют рост потребности в психологической помощи, как на основании последствий пандемии и самоизоляции в первом полугодии 2020 г., так и в связи с возможностью второй волны инфицирования. Отмечаются негативные эффекты, связанные с особенностями освещения ситуации в средствах массовой информации. Их следствием могут стать усиление тревоги, стресса, неуместное поведение, направленное на защиту здоровья, что подтверждается предыдущими кризисными ситуациями в мире (например, вспышки вируса Эбола и H1N1 и др.) [9].

Предыдущий опыт оказания психологической помощи населению, текущая ситуация пандемии и самоизоляции в связи с COVID-19 актуализируют вопросы, связанные с развитием цифровых технологий в области психологического консультирования. Это обучение специалистов [2; 11; 14], лицензирование их деятельности, безопасность и конфиденциальность онлайн-консультирования, способы оплаты, оценка эффективности помощи [14], развитие исследований, направленных на разработку стандартов оказания помощи (например, протоколов оказания помощи при переживании острого горя) [11], развитие механизмов регулирования профессиональным сообществом качества оказания дистанционной психологической помощи [3].

За относительно непродолжительный период пандемии COVID-19 с декабря 2019 г. по июнь 2020 г. опубликован ряд материалов, демонстрирующий негативное влияние как самой ситуации пандемии, так и вынужденных, но необходимых мер по ограничению взаимодействия и передвижения людей на их психическое состояние.

По данным ООН, социально-экономические последствия пандемии COVID-19 и необходимые меры защиты оказывают негативное влияние на детей всех возрастов из всех стран; наибольшая опасность грозит детям из наиболее бедных стран и регионов, а также тем, кто уже находился в уязвимом положении (дети-мигранты, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети, проживающие в социальных учреждениях); меры изоляции, карантин повышают риск того, что дети окажутся свидетелями насилия или его жертвами [12]. Исследователи говорят о высоком уровне вероятности связи между пандемией и увеличением количества суицидов [10; 13] за счет возрастания тревоги, депрессии, одиночества и социальной изоляции [10]. Так, например, эпидемия тяжелого острого респираторного синдрома в 2003 г. была связана с увеличением на 30% числа самоубийств среди людей в возрасте 65 лет и старше [10].

Население Китая в ситуации пандемии COVID-19 продемонстрировало более высокий уровень тревоги, депрессии, опасного и вредного употребления алкоголя и более низкий уровень психического благополучия, чем обычно; при этом молодые люди в возрасте 21–40 лет находятся в более уязвимом положении с точки зрения их психического здоровья и употребления алкоголя [6]. Имеются данные, подтверждающие негативное влияние ситуации пандемии на психологическое состояние россиян. В исследовании с участием 7588 респондентов, проведенном в первом полугодии 2020 г., выявлено, что более 60% из них находятся в состоянии эмоционального истощения, 35,3% имеют высокий уровень истощения [1]. Наиболее часто негативные психологические последствия пандемии и сопутствующих мер защиты исследователи связывают со стрессом, тревогой, депрессией, одиночеством, дополнительно в отношении детей существуют данные о более высоком риске насилия и жестокого обращения.

Цель данного исследования — выявить изменения в запросах на дистанционную психологическую помощь несовершеннолетних и их родителей, проживающих в столичном регионе, в условиях пандемии и самоизоляции в период с января по май 2020 г. по сравнению с данными 2010–2019 гг.

Методология

В данном исследовании анализируются данные детского телефона доверия ФГБОУ ВО МГППУ (далее — ДТД), подключенного к единому общероссийскому номеру детского телефона доверия 8-800-2000-122 и оказывающего психологическую помощь несовершеннолетним, их родителям (преимущественно проживающим в г. Москве). Приблизительная оценка объема выборки абонентов детского возраста может быть осуществлена на основе данных Управления Федеральной службы государственной статистики по г. Москве и Московской области [5]. Так, в 2017–2019 гг. доля обращений на ДТД составила от 0,53 до 0,77% относительно численности жителей города Москвы моложе трудоспособного возраста (до 16 лет) (табл. 1).

Таблица 1.
Объем выборки — численность абонентов ДТД г. Москвы детского возраста относительно численности постоянных жителей г. Москвы моложе трудоспособного возраста (до 16 лет)

Год	Численность жителей г. Москвы моложе трудоспособного возраста (до 16 лет), чел.	Количество обращений абонентов ДТД г. Москвы до 18 лет включительно		Доля обращений относительно численности постоянных жителей г. Москвы моложе трудоспособного возраста (до 16 лет), %
		Всего, чел.	Из них в возрасте 12–18 лет, чел. (%)	
2017	1824300	9724	8701 (89,5%)	0,53
2018	1878900	14448	12263 (84,9%)	0,77
2019	1925400	11534	10298 (89,3%)	0,60

Необходимо принять во внимание, что в государственной статистике представлены данные о постоянном населении города Москвы моложе трудоспособного возраста (до 16 лет), а данные ДТД включают сведения об абонентах до 18 лет включительно; также на ДТД преимущественно обращаются подростки в возрасте от 12 до 18 лет, и их доля от общего количества обращений абонентов детского возраста составляет более 80%. То есть данные можно рассматривать как репрезентативные для детей подросткового возраста.

Использование данных телефона доверия, который оказывает дистанционную психологическую помощь населению, имеет ряд преимуществ и ограничений, когда речь идет об оценке изменений в потребности населения в психологической помощи. В том числе в ситуации пандемии и самоизоляции.

В числе преимуществ — массовость, анонимность и доступность психологической помощи. Абонент может обратиться за помощью в любой момент времени в течение суток, он не ограничен финансовыми обязательствами или необходимостью раскрытия персональных данных. В отношении несовершеннолетних дополнительным преимуществом является отсутствие необходимости участия родителей (законных представителей) в процедуре получения помощи и, как следствие, большая открытость и искренность детей. Имеются исследования, подтверждающие связь между обращениями на детский телефон доверия и некоторыми социальными явлениями, например, связь между увеличением уровня безработицы в стране и количеством звонков детей на линию помощи, а также обращениями детей в связи с проблемой насилия [15].

К недостаткам и ограничениям использования данных телефона доверия можно отнести:

- недостаточный уровень информированности населения о существовании служб бесплатной психологической помощи;
- особенности восприятия образа психолога и психологической службы населением и сопутствующие мифы о работе психолога;
- отсутствие исследований, подтверждающих или опровергающих то, что проблемы и переживания людей, обращающихся за психологической помощью, идентичны тем проблемам и переживаниям, которые имеют люди, которые за помощью не обращаются — по различным причинам.

Результаты

С начала 2020 г. количество обращений всех категорий абонентов (детей, подростков, юношей; их родителей и близких; других взрослых, педагогических работников; прочих абонентов) на детский телефон доверия увеличилось по сравнению с аналогичными месяцами:

- в январе на 38,02% (количество обращений в 2020 г. — 3333, среднее значение в 2010–2019 гг. — 2065,8);
- в феврале на 49,0% (количество обращений в 2020 г. — 4447, среднее значение в 2010–2019 гг. — 2268);
- в марте на 43,06% (количество обращений в 2020 г. — 4206, среднее значение в 2010–2019 гг. — 2394,7);
- в апреле на 13,26% (количество обращений в 2020 г. — 2595, среднее значение в 2010–2019 гг. — 2250,8);
- в мае на 14,56% (количество обращений в 2020 г. — 2868, среднее значение в 2010–2019 гг. — 2450,4) (рис. 1).

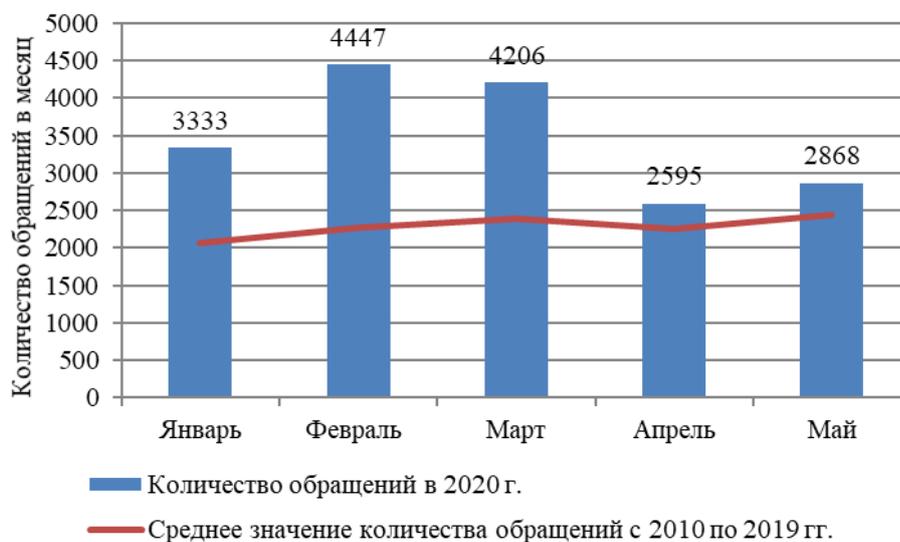


Рисунок 1.
Количество обращений всех категорий абонентов на детский телефон доверия МГППУ
в 2020 г. и в период с 2010 по 2019 гг. (январь–май)

Значимая доля обращений связана с группой проблем, отраженных в классификаторе ДТД как запросы информационного характера, включающие разнообразные запросы на информацию, обсуждение и оценку работы телефона доверия, запросы, требующие консультации у юрисконсульта, прочее. Психологические консультации абонентов обычно составляют лишь определенную долю от всех обращений на ДТД. Рассмотрим их соотношение в январе–мае 2020 г. по отношению к данным за 2010–2019 гг. (рис. 2).



Рисунок 2.
Количество психологических консультаций всех категорий абонентов
на детском телефоне доверия МГППУ (без учета обращений, связанных
с информационными запросами) в 2020 г. и в период с 2010 по 2019 гг. (январь–май)

Количество психологических консультаций различных категорий абонентов (без учета обращений информационного характера) незначительно возросло в январе — на 1,34% (количество консультаций в

2020 г. — 479, среднее значение в 2010–2019 гг. — 472,6) и феврале — на 9,9% (количество консультаций в 2020 г. — 601, среднее значение в 2010–2019 гг. — 541,5).

С апреля по май наблюдается уменьшение количества консультаций, в марте на 14,85% (количество консультаций в 2020 г. — 480, среднее значение в 2010–2019 гг. — 563,7), в апреле 47,14% (количество консультаций в 2020 г. — 299, среднее значение в 2010–2019 гг. — 565,6), в мае на 49,8% (количество консультаций в 2020 г. — 320, среднее значение в 2010–2019 гг. — 637,4) (рис. 2).

Качественный анализ причин обращений абонентов детского телефона доверия при использовании критерия доли психологических консультаций относительно общего количества обращений показывает увеличение объема обращений в 2020 г. за счет информационных запросов. Доля консультаций в январе составила 14,37% (по средним значениям количества обращений и консультаций в январе в 2010–2019 гг. — 22,88%), феврале — 13,51% (по средним значениям количества обращений и консультаций в феврале в 2010–2019 гг. — 23,88%), марте — 11,41% (по средним значениям количества обращений и консультаций в марте в 2010–2019 гг. — 23,54%), апреле — 11,52% (по средним значениям количества обращений и консультаций в апреле в 2010–2019 гг. — 25,13%), мае — 11,16% (по средним значениям количества обращений и консультаций в мае в 2010–2019 гг. — 26,01%).

При рассмотрении данных, касающихся количества обращений на ДТД несовершеннолетних абонентов, выявлено, что количество обращений в апреле и мае существенно ниже относительно средних значений в эти же месяцы в 2010–2019 гг. более чем на 50% (рис. 3).

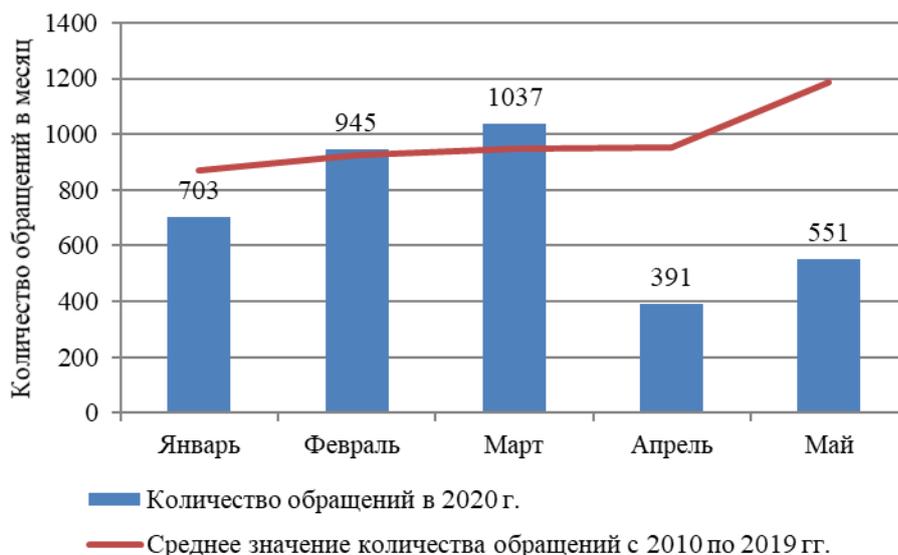


Рисунок 3.
Количество обращений несовершеннолетних абонентов
на детский телефон доверия МГППУ в 2020 г. и в период с 2010 по 2019 гг. (январь–май)

Количество психологических консультаций абонентов до 18 лет с января по май 2020 г. ниже, чем среднее количество консультаций в те же месяцы в 2010–2019 гг. (рис. 4).

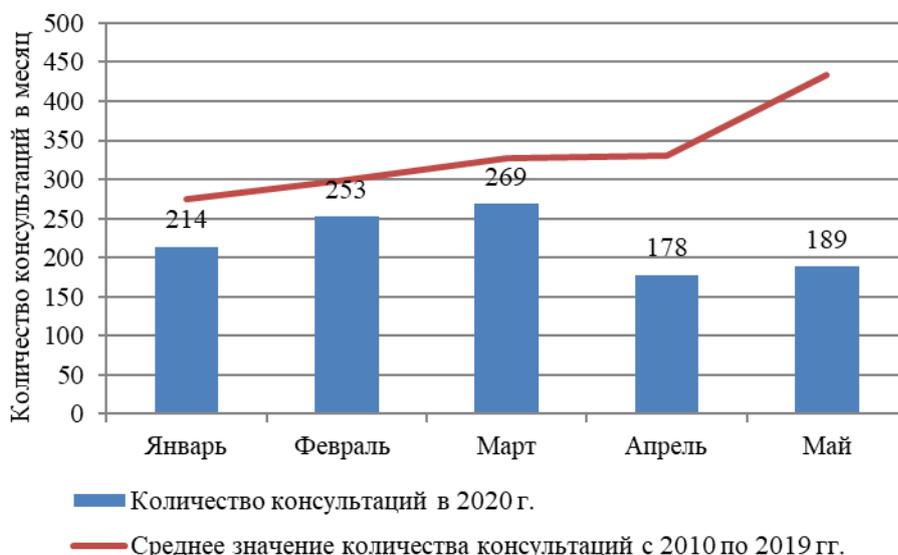


Рисунок 4.

Количество психологических консультаций категории абонентов «Дети, подростки, юноши» на детском телефоне доверия МГППУ (без учета обращений, связанных с информационными запросами) в 2020 г. и в период с 2010 по 2019 гг. (январь–май)

Количество консультаций всех категорий абонентов ДТД в январе–мае 2020 г. возросло относительно средних значений в те же месяцы 2010–2019 гг. по следующим группам проблем:

- в феврале — по семейной проблематике (наиболее часто по данной группе проблем проводились консультации для детей, обратившихся по поводу конфликтов с родителями, и родителей, обратившихся по поводу конфликтов с детьми, а также консультации для различных категорий абонентов по проблемам воспитания детей);
- в январе — по проблемам здоровья;
- с января по май — по проблемам социальной адаптации разнообразного характера;
- в январе–марте — по проблемам антивитальных переживаний и суицидального поведения (наиболее часто проводились консультации в связи с суицидальными мыслями у несовершеннолетних абонентов);
- в январе и марте — по проблемам употребления психоактивных веществ и различным формам зависимости (проведены консультации преимущественно в связи с употреблением алкоголя и курением) (табл. 2).

Таблица 2.

Количество психологических консультаций по различным группам проблем всех категорий абонентов на детском телефоне доверия МГППУ в 2020 году и в период с 2010 по 2019 гг. (январь–май)

Группа проблем	2020 год					Среднее значение количества обращений с 2010 по 2019 гг.				
	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май
Семейная проблематика	100	127	110	101	90	112,2	121,2	125	124,5	128,2
Проблемы социальной адаптации	93	204	86	26	49	19,2	22,2	21,8	25,1	23,9
Проблемы здоровья	69	42	44	33	42	56,6	65,8	67,7	61,8	67,8
Проблемы взаимоотношений полов	35	46	56	30	38	57,3	57,9	65,7	66,1	85,2
Учебные проблемы	48	53	42	25	5	48,3	63	70,1	74,2	71,6

Отношения со сверстниками	26	32	49	18	26	45,1	59,5	58,3	58,1	85
Травматические ситуации	36	25	21	21	24	34,2	35,1	39,9	42,9	46,5
Проблемы принятия себя	27	19	14	22	19	25,2	32,4	29,8	32,8	35,2
Проблемы сексуальной сферы	6	9	4	4	3	38,3	40,8	40,1	40,5	55,3
Антивитальные переживания и суицидальное поведение	20	30	32	12	15	17,3	21,2	24,1	19,7	17,8
Употребление психоактивных веществ и различные зависимости	19	14	22	7	9	16,1	19	18,8	17,1	18,9

Количество консультаций несовершеннолетних абонентов в 2020 г. возросло относительно средних значений в первые пять месяцев в 2010–2019 гг. по следующим группам проблем:

- в феврале–апреле — по семейной проблематике (преимущественно в связи с консультациями детей по поводу конфликтов с родителями);
- в январе–марте — по проблемам антивитальных переживаний и суицидального поведения (преимущественно в связи с суицидальными мыслями);
- в феврале и марте — по проблемам социальной адаптации;
- в январе — по проблемам здоровья и принятия себя (табл. 3).

Таблица 3.
Количество психологических консультаций по различным группам проблем несовершеннолетних абонентов на детском телефоне доверия МГППУ в 2020 году и в период с 2010 по 2019 гг. (январь–май)

Группа проблем	2020 год					Среднее значение количества обращений с 2010 по 2019 гг.				
	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май	Январь	Февраль	Март	Апрель	Май
Семейная проблематика	44	62	60	61	56	52,1	48,8	54,2	56,2	68,4
Проблемы взаимоотношений полов	31	43	53	27	37	51	50,7	58,5	59,4	79,3
Отношения со сверстниками	23	31	48	16	24	42	55,3	53,7	52,8	82
Проблемы здоровья	29	24	26	18	19	27,4	28	30,7	29,6	37
Учебные проблемы	18	22	19	11	2	19,2	28,8	33,9	34,6	44,3
Проблемы принятия себя	27	19	11	18	16	20,67	20,1	21,4	23,4	25,9
Проблемы сексуальной сферы	6	8	3	3	2	29,9	31,3	29,4	31,1	43,4
Травматические ситуации	18	14	13	11	13	17,1	15,8	20,9	21,3	26,4
Антивитальные переживания и суицидальное поведение	13	16	22	6	10	7,7	8,9	9,3	10,7	10,7
Проблемы социальной адаптации	3	8	10	5	5	4,44	4,80	7,33	6,44	7,67
Употребление психоактивных веществ и различные зависимости	2	6	4	2	5	6,1	6,8	8,8	6,2	10

Обсуждение результатов

Количество обращений на детский телефон доверия МГППУ в феврале и марте 2020 г. увеличилось на 49% и 43,06%, в апреле и мае 2020 г. — на 13,26% и 14,56%, соответственно. При этом доля психологических консультаций на протяжении всех пяти месяцев сократилась примерно наполовину, возросшее количество обращений связано с увеличением запросов на информационную поддержку.

На основе количества психологических консультаций по различным группам проблем в январе–мае 2020 г. и сравнения с данными 2010–2019 гг. можно предположить возрастание актуальности психологической поддержки населения по проблемам детско-родительских отношений, в связи с разнообразными нарушениями социальной адаптации несовершеннолетних, в связи с суицидальными мыслями и саморазрушающими действиями, употреблением алкоголя и курением несовершеннолетних.

Снижение количества обращений и количества консультаций детей, подростков, юношей в апреле–мае 2020 г. может быть связано с тем, что в условиях самоизоляции дети не имеют возможности оставаться в уединении, постоянно находятся по месту проживания со взрослыми. Обращение на телефон доверия является способом и возможностью проговорить проблемы и получить психологическую помощь в тех ситуациях, когда ребенок по каким-либо причинам не может это сделать с родителями или другими взрослыми. Обращение на детский телефон доверия в присутствии родителей или других людей делает невозможным обсуждение проблем для многих несовершеннолетних. Отчасти данный вывод подтверждается тем, что количество звонков, совершаемых детьми и подростками в целях розыгрышей, развлечения, сократилось в апреле и в мае: с 385,2 (среднее значение в апреле за период 2010–2019 гг.) до 66 в апреле 2020 г. и с 469,7 (среднее значение в мае за период 2010–2019 гг.) до 152 в мае 2020 г.

Также ранее в исследованиях фиксировались факты отказа от обращения детей за помощью в связи со страхом наказания со стороны родителей; мнения родителей о том, что их дети не нуждаются в психологической поддержке со стороны, и восприятия ими обращения ребенка на детский телефон доверия как показателя их несостоятельности, как угрозы своему авторитету [4].

Существенное снижение к маю 2020 г. относительно аналогичного периода в 2010–2019 гг. количества обращений детей, подростков, юношей по группам проблем, связанных со взаимоотношениями с противоположным полом (объектом привязанности, влюбленности), учебными проблемами, взаимоотношениями со сверстниками в целом, также может быть связано с объективной ситуацией, характеризующейся существенным ограничением социального взаимодействия в ситуации самоизоляции и преобладанием, в известной степени, ограниченных способов общения в сети Интернет.

Исходя из этого, можно говорить о том, что на статистику обращений детей, подростков, юношей за психологической помощью на детский телефон доверия МГППУ в период самоизоляции с высокой долей вероятности оказывает влияние факт постоянного нахождения среди членов семьи и невозможность уединения. Приоритетные ранее, до пандемии и самоизоляции, группы проблем (различные аспекты взаимоотношений со сверстниками) остались важны, но на первом месте в текущей ситуации оказались проблемы во взаимоотношениях с родителями.

Заключение

Пандемия COVID-19 и изоляция в очередной раз привлекли внимание к уже существующим социальным и психологическим проблемам, которые обострились в ситуации кризиса. Многие из ожидаемых последствий карантина и связанные с этим меры социального и физического дистанцирования сами по себе являются ключевыми факторами риска для психического здоровья и благополучия [10].

Выявленные изменения в запросах населения, в том числе детей, на дистанционную психологическую помощь в период пандемии и самоизоляции (на основании данных ДТД в январе–мае 2020 г.) позволяют определить в качестве наиболее востребованных направлений поддержки:

- психологическую помощь в разрешении детско-родительских конфликтов;
- помощь в связи с разнообразными нарушениями социальной адаптации несовершеннолетних;
- помощь в связи с суицидальными мыслями и самоповреждающим поведением подростков;
- помощь в связи с употреблением алкоголя и курением несовершеннолетних;
- удовлетворение возросшей потребности населения в информационной поддержке.

Литература

1. Аналитический бюллетень НИУ ВШЭ об экономических и социальных последствиях коронавируса в России и в мире. № 1. 14.05.2020 [Электронный ресурс] // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». URL: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/366228092.pdf> (дата обращения: 20.05.2020).
2. Вихристюк О.В., Гаязова Л.А., Ермолаева А.В. Модель подготовки и сопровождения специалистов детского телефона доверия в системе дополнительного образования [Электронный ресурс] // Психология и право. 2019. Том 9. № 3. С. 84–97. doi: 10.17759/psylaw.2019090307.
3. Гильяно А.С., Баранова Е.М. Этические принципы в интернет-консультировании: постановка проблемы [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2017. № 2 (51). С. 69–73. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyoobr/2017/n2/Guiliano_Baranova.shtml (дата обращения: 17.06.2020).
4. Михайлова Е.А. Телефоны доверия как инструмент профилактики социального неблагополучия [Электронный ресурс] // Мониторинг общественного мнения. 2013. № 7 (113). С. 109–113. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tefony-doveriya-kak-instrument-profilaktiki-sotsialnogo-neblagopoluchiya> (дата обращения: 20.05.2020).
5. Распределение постоянного населения по возрасту и полу [Электронный ресурс] // Управление Федеральной службы государственной статистики по г. Москве и Московской области. URL: [https://mosstat.gks.ru/storage/mediabank/Распределение%20по%20полу%20и%20возрасту\(1\).doc](https://mosstat.gks.ru/storage/mediabank/Распределение%20по%20полу%20и%20возрасту(1).doc) (дата обращения: 20.05.2020).
6. Ahmed M. Z. et al. Epidemic of COVID-19 in China and associated Psychological Problems // Asian Journal of Psychiatry. 2020. Vol. 51, June. doi: 10.1016/j.ajp.2020.102092.
7. Child Helpline Services and the COVID-19 Outbreak [Электронный ресурс] // Child Helpline International. URL: <https://www.childhelplineinternational.org/child-helplines/tools/coronavirus/the-covid-19-outbreak-and-child-helpline-services/> (дата обращения: 04.06.2020).
8. Cliffe B. et al. Clinicians' use of and attitudes towards technology to provide and support interventions in child and adolescent mental health services // Child and Adolescent Mental Health. 2020. Vol. 25. No. 2. P. 95–101. doi: 10.1111/camh.12362.
9. Garfin D. R., Silver R. C., Holman E. A. The novel coronavirus (COVID-2019) outbreak: Amplification of public health consequences by media exposure // Health Psychology. 2020. Vol. 39 (5). P. 355–357. doi: 10.1037/hea0000875.
10. Holmes E. A. et al. Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: A call for action for mental health science // Lancet Psychiatry. 2020. No. 7(6). P. 547–560. doi: 10.1016/S2215-0366(20)30168-1.
11. Marques L. et al. Three steps to flatten the mental health need curve amid the COVID-19 pandemic // Depression and Anxiety. 2020. No. 37. P. 405–406. doi: 10.1002/da.23031.
12. Policy brief: The impact of COVID-19 on children. 15 April 2020 [Электронный ресурс] // United Nations. URL: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_on_covid_impact_on_children_16_april_2020.pdf (дата обращения: 20.05.2020).
13. Stein M. B. Mental health participation in the fight against the COVID-19 pandemic // Depress Anxiety. 2020. No. 37. P. 404. doi: 10.1002/da.23027.
14. Taylor C. B., Fitzsimmons-Craft E.E., Graham A. K. Digital technology can revolutionize mental health services delivery: The COVID-19 crisis as a catalyst for change // International Journal of Eating Disorders. 2020. Vol. 53 (1). doi: 10.1002/eat.23300.
15. Van Dolen W. M., Weinberg C. B., Ma L. The influence of unemployment and divorce rate on child help-seeking behavior about violence, relationships, and other issues. // Child Abuse & Neglect. 2013. Vol. 37(2/3). P. 172–180. doi: 10.1016/j.chiabu.2012.09.014.

References

1. Analiticheskii byulleten' NIU VShE ob ekonomicheskikh i sotsial'nykh posledstviyakh koronavirusa v Rossii i v mire. No. 1. 14.05.2020 [The HSE Analytical Bulletin on the Economic and Social Consequences of Coronavirus in Russia and the World. No. 1. 14.05.2020]. Natsional'nyi issledovatel'skii universitet "Vysshaya shkola ekonomiki" [National Research University "High School of Economics"]. Available at: <https://www.hse.ru/mirror/pubs/share/366228092.pdf> (Accessed 20.05.2020).
2. Vikhristyuk O.V., Gayazova L.A., Ermolaeva A.V. Model' podgotovki i soprovozhdeniya spetsialistov detskogo telefona doveriya v sisteme dopolnitel'nogo obrazovaniya [Model of training and support of spe-

- cialists of children's telephone trust in the system of additional education]. *Psikhologiya i pravo [Psychology and Law]*, 2019. Vol. 9. no. 3. pp. 84–97. doi: 10.17759/psylaw.2019090307.
3. Gil'yano A.S., Baranova E.M. Elicheskie printsipy v internet-konsul'tirovanii: postanovka problemy [Ethical principles in online consulting: problem statement]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya [Bulletin of Practical Psychology of Education]*, 2017, no. 2 (51). pp. 69–73. Available at: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2017/n2/Guiliano_Baranova.shtml (Accessed 17.06.2020).
 4. Mikhailova E.A. Telefony doveriya kak instrument profilaktiki sotsial'nogo neblagopoluchiya [Helplines as a tool for preventing social ill-being]. *Monitoring obshchestvennogo mneniya [Monitoring Public Opinion]*, 2013, no. 7 (113), pp. 109–113. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/telefony-doveriya-kak-instrument-profilaktiki-sotsialnogo-neblagopoluchiya> (Accessed 20.05.2020).
 5. Raspredelenie postoyannogo naseleniya po vozrastu i polu [Distribution of the resident population by age and sex]. Upravlenie Federal'noi sluzhby gosudarstvennoi statistiki po g. Moskve i Moskovskoi oblasti [Office of the Federal State Statistics Service for Moscow and the Moscow Region]. Available at: [https://mosstat.gks.ru/storage/mediabank/Распределение%20по%20полу%20и%20возрасту\(1\).doc](https://mosstat.gks.ru/storage/mediabank/Распределение%20по%20полу%20и%20возрасту(1).doc) (Accessed 20.05.2020).
 6. Ahmed M. Z. et al. Epidemic of COVID-19 in China and associated Psychological Problems. *Asian Journal of Psychiatry*, 2020. Vol. 51, June. doi: 10.1016/j.ajp.2020.102092.
 7. Child Helpline Services and the COVID-19 Outbreak. *Child Helpline International*. Available at: <https://www.childhelplineinternational.org/child-helplines/tools/coronavirus/the-covid-19-outbreak-and-child-helpline-services/> (Accessed 04.06 2020).
 8. Cliffe B. et al. Clinicians' use of and attitudes towards technology to provide and support interventions in child and adolescent mental health services. *Child and Adolescent Mental Health*, 2020. Vol. 25, no. 2, pp. 95–101. doi: 10.1111/camh.12362.
 9. Garfin D. R., Silver R. C., Holman E. A. The novel coronavirus (COVID-2019) outbreak: Amplification of public health consequences by media exposure. *Health Psychology*, 2020. Vol. 39, no. 5, pp. 355–357. doi: 10.1037/hea0000875.
 10. Holmes E. A. et al. Multidisciplinary research priorities for the COVID-19 pandemic: A call for action for mental health science. *Lancet Psychiatry*, 2020, no. 7(6), pp. 547–560. doi: 10.1016/S2215-0366(20)30168-1.
 11. Marques L. et al. Three steps to flatten the mental health need curve amid the COVID-19 pandemic. *Depression and Anxiety*, 2020, no. 37, pp. 405–406. doi: 10.1002/da.23031.
 12. Policy brief: The impact of COVID-19 on children. 15 April 2020. *United Nations*. Available at: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/policy_brief_on_covid_impact_on_children_16_april_2020.pdf (Accessed 20.05 2020).
 13. Stein M. B. Mental health participation in the fight against the COVID-19 pandemic. *Depress Anxiety*, 2020, no. 37, pp. 404. doi: 10.1002/da.23027.
 14. Taylor C. B., Fitzsimmons-Craft E.E., Graham A. K. Digital technology can revolutionize mental health services delivery: The COVID-19 crisis as a catalyst for change. *International Journal of Eating Disorders*, 2020. Vol. 53, no. 1. doi: 10.1002/eat.23300.
 15. Van Dolen W. M., Weinberg C. B., Ma L. The influence of unemployment and divorce rate on child help-seeking behavior about violence, relationships, and other issues. *Child Abuse & Neglect*, 2013. Vol. 37 (2/3), pp. 172–180. doi: 10.1016/j.chiabu.2012.09.014.

Информация об авторах

Гаязова Лариса Альфисовна,

кандидат психологических наук, заместитель руководителя Центра экстренной психологической помощи, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0542-6687>, e-mail: gayazoval@mgppu.ru

Вихристюк Олеся Валентиновна,

кандидат психологических наук, исполняющая обязанности проректора по воспитательной и социальной работе, руководитель Центра экстренной психологической помощи, Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukov@mgppu.ru

Information about the authors

Larisa A. Gayazova,

PhD in Psychology, Deputy Head, Center for Emergency Psychological Assistance, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0542-6687>, e-mail: gayazovala@mgppu.ru

Olesya V. Vikhristyuk,

PhD in Psychology, Acting Vice-Rector for Educational and Social Work; Head, Center for Emergency Psychological Assistance, Moscow State University of Psychology & Education, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5982-1098>, e-mail: vihristukov@mgppu.ru

Получена 29.06.2020

Received 29.06.2020

Принята в печать 16.08.2020

Accepted 16.08.2020

Развитие региональных практик работы с социально уязвимыми категориями детей на основе межведомственного взаимодействия

Модель реабилитационно-образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья

Войтас С.А.

Центр реабилитации и образования № 7 Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы
(ГБОУ ЦРО № 7 ДТСЗН г. Москвы), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4553-8325>,
e-mail: voitas@mail.ru

Жолудь А.Н.,

Центр реабилитации и образования № 7 Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы
(ГБОУ ЦРО № 7 ДТСЗН г. Москвы), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1173-8329>,
e-mail: med-cro7@yandex.ru

Кабанов И.С.

Центр реабилитации и образования № 7 Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы
(ГБОУ ЦРО № 7 ДТСЗН г. Москвы), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8196-4949>,
e-mail: i.kabanov@els24.com

Бражник Ю.В.,

Центр реабилитации и образования № 7 Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы
(ГБОУ ЦРО № 7 ДТСЗН г. Москвы), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4681-3579>,
e-mail: july.brazhnick@yandex.ru

Рибелка И.В.,

Центр реабилитации и образования № 7 Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы
(ГБОУ ЦРО № 7 ДТСЗН г. Москвы), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4268-8179>,
e-mail: iribelka@gmail.com

Статья посвящена актуальной на сегодняшний день проблеме реабилитации и адаптации детей-инвалидов в социуме. В данной статье рассматривается уникальная программа реабилитационной помощи для детей-инвалидов до 18 лет. Выделяются и описываются характерные особенности данного подхода, помогающие преодолеть основные трудности, с которыми сталкиваются не только дети, но и их родители. Целью программы является социализация детей и подростков с различными нарушениями и улучшение качества их жизни в целом. В результате реализации программы осуществляется социальная интеграция несовершеннолетних детей в социум и гармонизация их отношений с собой и другими людьми. Такой взгляд на вопрос реабилитации будет интересен специалистам в области психологии, медицины и педагогики.

Ключевые слова: реабилитация, образование, инвалидность, инновации, модель реабилитационно-образовательного пространства, социализация, индивидуальный реабилитационно-образовательный маршрут.

Для цитаты: Войтас С.А., Жолудь А.Н., Кабанов И.С., Бражник Ю.В., Рибелка И.В. Модель реабилитационно-образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 130–138. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170212>

Model of a Rehabilitation and Educational Space for Children with Disabilities

Svetlana A. Voitas,

Rehabilitation and Education Center No. 7 of the Department of Labor and Social Protection of the City of Moscow, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4553-8325>, e-mail: voitas@mail.ru

Aleksei N. Zholud',

Rehabilitation and Education Center No. 7 of the Department of Labor and Social Protection of the City of Moscow, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1173-8329>, e-mail: med-cro7@yandex.ru

Igor S. Kabanov,

Rehabilitation and Education Center No. 7 of the Department of Labor and Social Protection of the City of Moscow, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8196-4949>, e-mail: i.kabanov@els24.com

Yuliya V. Brazhnik,

Rehabilitation and Education Center No. 7 of the Department of Labor and Social Protection of the City of Moscow, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4681-3579>, e-mail: july.brazhnick@yandex.ru

Inga V. Ribelka,

Rehabilitation and Education Center No. 7 of the Department of Labor and Social Protection of the City of Moscow, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4268-8179>, e-mail: iribelka@gmail.com

The article is devoted to the current problem of rehabilitation and adaptation of children with disabilities in society. This article discusses a unique rehabilitation assistance program for children with disabilities under the age of 18. The characteristic features of this approach are identified and described that help to overcome the main difficulties that not only children but also their parents face. The goal of the program is the socialization of children and adolescents with various disabilities and improving their quality of life in general. As a result of the program, social integration of minor children into society and the harmonization of their relations with themselves and other people are carried out. Such a look at the issue of rehabilitation will be of interest to specialists in the field of psychology, medicine and pedagogy.

Keywords: *rehabilitation, education, disability, innovation, model of rehabilitation and educational space, socialization, individual rehabilitation and educational route.*

For citation: Voitas S.A., Zholud' A.N., Kabanov I.S., Brazhnik Yu.V., Ribelka I.V. Model of a Rehabilitation and Educational Space for Children with Disabilities (on the Example on the Rehabilitation and Education Center No. 7 of the Department of Labor and Social Protection of the City of Moscow). *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 2, pp. 130–138. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170212>

В настоящее время проблема выбора стратегического маршрута реабилитационной работы с несовершеннолетними детьми стала ведущим вопросом в структуре социальной и реабилитационной деятельности государственных учреждений [1].

По официальным данным, в России зарегистрировано около 700 тысяч детей с инвалидностью и детей с особыми образовательными потребностями [3]. И ежегодно, по данным Росстата, на 10% увеличивается количество несовершеннолетних, имеющих значительные нарушения в функционировании организма, органов сенсорной системы, речевые нарушения, психологические сложности в области социализации и адаптации.

Более 300 тысяч несовершеннолетних имеют вторую группу инвалидности, что означает минимальную способность к действиям по самообслуживанию, без помощи законных представителей или других людей. Также большое количество детей имеют ограничения по причине ранее перенесенных заболеваний или получения травм. Все эти дети нуждаются в особом отношении к своим образовательным и социальным потребностям [4].

С точки зрения социальной политики, можно предположить, что в следующие 10 лет вопрос реабилитации и, в то же время, профилактики социальных дисфункций у несовершеннолетних будет требовать новых системных решений, включающих в себя усиление реабилитационной помощи [2]. Актуальность вопроса заключается в том, что ограничение физических возможностей в детском возрасте имеет прямую связь с дальнейшим ухудшением здоровья, ухудшением достижений в области образования, снижением эмоционально-волевой активности и более высокими показателями психологической угнетенности и психологического неблагополучия по сравнению с детьми, не имеющими инвалидности.

Таким образом, проблема социальной адаптации детей очень актуальна именно сейчас, когда в обществе растет запрос на все более самостоятельную и индивидуально интегрированную личность. Данные аспекты становятся огромным барьером и не позволяют детям с особыми образовательными потребностями преодолевать трудности и узнавать новое. Социальное расслоение и дезинтеграция наблюдается и среди детей, что проявляется в радикализме, непонимании, невежестве, предрассудках и страхах [6].

В структуре большинства реабилитационных учреждений выражена линейная ориентация процесса оказания либо медицинской, либо образовательной помощи, что приводит к минимизации разноректорных технологий. Такое видение реабилитации детей с ограниченными возможностями определяет ее стратегию достаточно узко, как меры медицинской или образовательной поддержки, направленной на восстановление утраченных функций и навыков. Процесс оказания реабилитационной помощи очень часто представляет из себя одноплановое (локальное) предоставление либо социальных, либо медицинских, либо образовательных услуг. Данная ситуация имеет статистическое подтверждение в проведенных исследованиях [6].

При посещении реабилитационного центра либо территориального отделения социальной помощи наиболее доступными услугами являются ЛФК (86% опрошенных), оздоровительный массаж (82% опрошенных), занятия с дефектологом (66% опрошенных), участие в праздниках (60% опрошенных), помощь в посещении спектаклей или музеев (48% опрошенных), индивидуальные занятия или консультации с психологом (40% опрошенных), комплексные музыкальные занятия (16% опрошенных), арт-терапия (14% опрошенных), посещение театральной студии (10% опрошенных), групповые занятия с психологом (10% опрошенных), спортивные занятия (6% опрошенных). Дети с особыми образовательными потребностями все время оказываются в поиске курсов реабилитации, и основной спектр социальной помощи представлен в территориальных медицинских либо социальных учреждениях, где ребенок может посетить занятия с психологом, логопедом, врачом, массажистом или дефектологом. Таким образом, данные реабилитационные мероприятия чаще всего направлены на выполнение узких задач — предоставление социальной, медицинской или образовательной помощи. В то же время, отмечается, что вопрос социальной интеграции детей с особыми образовательными потребностями находится на периферии общего спектра реабилитационных задач [5].

Сегодня среди многочисленных проблем, с которыми сталкиваются родители ребенка с ограниченными возможностями, на первый план выступают две наиболее значимые [6]. Первая и основная — отношение окружающих. Вторая проблема — образование таких детей. Многие детские сады и школы имеют трудности с принятием детей с ограниченными возможностями, потому что в них нет или не хватает специального оборудования, педагогов со специальным образованием [5]. Сейчас государство уделяет особое внимание детям-инвалидам, успешно развиваются медицинские и учебно-воспитательные учреждения. Тем не менее, уровень помощи в обслуживании детей этой категории не соответствует потребностям, потому что не решаются такие проблемы, как социальная реабилитация и адаптация в будущем. Такие вопросы развития личности ребенка, как его взаимоотношение с социумом, ощущение «самого себя» в обществе, — уходят на второй план.

В ГБОУ ЦРО № 7 одной из фундаментальных и, в то же время, инновационной стратегий является понимание и четкое построение интегративной модели процесса реабилитации и образования. Эта модель включает в себя несколько взаимосвязанных и взаимодополняющих направлений: социально-психологическое, образовательное и медико-профилактическое.

Здесь каждый ребенок живет полноценной, достойной и комфортной жизнью. В центре системы находится ребенок, который воспринимает, учится и реагирует на совершенно разных сверстников.

В структуре реабилитационной работы ГБОУ ЦРО № 7 лежат принципы личной эффективности (личного развития), социального равенства, справедливости и равноправия, где равноправие воспринимается как самый главный (фундаментальный) актив.

Такая комплексная модель имеет множество преимуществ для детей-инвалидов и детей с особыми образовательными потребностями. Главное из них — это высокий уровень социального взаимодействия детей с различными потребностями в обучении. Поскольку детям с особыми образовательными потребностями необходима помощь и понимание общества в целом, в основе интегративной позиции лежит предположение, что чем раньше и более системно ребенок с особыми образовательными потребностями будет включен в полноценную образовательную, коррекционную и социальную среду, тем больше у него будет шансов на социальную интеграцию и адаптацию. Поэтому, на наш взгляд, стратегия реабилитационной помощи не должна сводиться к предоставлению какой-то одной услуги, а скорее должны быть актуализированы все сферы услуг на единой площадке, обеспечивая тем самым системный комплекс реабилитационной помощи.

Одним из направлений деятельности ГБОУ ЦРО № 7 является оказание образовательных услуг. Образовательный процесс основывается на федеральном государственном образовательном стандарте начального общего, основного общего и среднего общего образования.

Все воспитанники без исключения имеют медицинские показания для прохождения курса реабилитации и образования в ГБОУ ЦРО № 7. Речь идет о детях с заболеваниями органов зрения или слуха, сердечно-сосудистой или бронхо-легочной систем, желудочно-кишечного тракта или эндокринной системы, онкологических больных в состоянии ремиссии, детях с нарушением опорно-двигательного аппарата, с неврологическими заболеваниями или врожденными генетическими аномалиями, пороками развития и др. В силу этого процесс оказания образовательных и реабилитационных услуг должен быть организован с учетом имеющихся у детей заболеваний.

Воспитанники приезжают на реабилитацию в ГБОУ ЦРО № 7 со своей образовательной программой. В течение первых двух дней после заезда проходит диагностика каждого воспитанника. В это время учителя-предметники определяют уровень знаний детей, создают индивидуальный образовательный маршрут по предметам, планируют работу на 24 дня, объединяя решение следующих задач:

- создать качественный образовательный контент в соответствии с соматическими особенностями;
- сформировать возможные групповые объединения детей в рамках заданной темы;
- подобрать образовательные инструменты, в том числе цифровые, необходимые для повышения мотивации к обучению и расширению знаний у детей.

Несмотря на то, что образовательный процесс организован в соответствии с нормативами для общеобразовательных учреждений, Центр имеет специфику работы. В период пребывания в течение 24 дней главной задачей, поставленной перед учителями, является устранение отставания по программе и наращивание определенного объема изучаемого материала опережающего характера. Каждый воспитанник работает по индивидуальному образовательному маршруту, где и задается темп обучения сообразно индивидуальным возможностям и способностям каждого воспитанника. По возвращении в свою школу дети не только значительно продвигаются по программному материалу, но и более действенно применяют сформированные метапредметные умения.

По результатам мониторинга по организации работы на уроках выявлено, что на одном уроке у учителя-предметника структурируется работа по 2–7 учебно-методическим комплектам и различным адаптивным и общеобразовательным программам. Перед учителями стоит непростая задача в планировании своих уроков. Практика показывает, что урок целесообразно разделять на три основополагающие части:

- 1) обобщающий материал — материал, который актуален для всего класса. Как правило, этот блок реализуется на этапах актуализации знаний и мотивирует детей на дальнейшую работу на уроке;

- 2) совмещенный материал — материал, необходимый для прохождения каждому воспитаннику, структурированный в групповой или парной работе. Для успешного введения, отработки и применения индивидуального материала учителя организуют работу в парах, группах. Особенность данного блока состоит в дифференцировании заданий. В ходе групповой и парной работы, один из воспитанников может находиться на этапе первичного знакомства с темой, а другой — на этапе активизации уже введенной ранее темы;
- 3) индивидуальный материал — материал, необходимый воспитаннику для понимания темы, устранения пробелов в знаниях. Этот блок предполагает самостоятельную работу воспитанника с информацией при сопровождении со стороны учителя консультационно. При проработке индивидуального материала ребенок имеет возможность ознакомиться или повторить школьный материал, выполнить дифференцированные задания, получить пояснения по возникшим затруднениям в ходе выполнения заданий.

Все учителя Центра постоянно повышают свою квалификацию, осваивая программы по трем направлениям деятельности:

- работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- проектирование уроков в соответствии с ФГОС НОО, ООО;
- совершенствование ИКТ-компетенций.

Материально-техническая база Центра оснащена самыми последними разработками в области цифровых технологий. Одним из приоритетных направлений в образовательном процессе учреждения является внедрение имеющихся современных разработок в деятельность учителя. Работая со своей программой по предмету из заезда в заезд, каждый учитель выстраивает процесс так, чтобы новые технологические разработки качественно и безопасно использовались детьми.

Таким образом, на уроке английского языка в Центре можно увидеть живых бабочек. На уроке ИЗО при работе над картиной и обсуждении цветовых решений воспитанникам предоставляется возможность погрузиться в виртуальный мир и увидеть картины изнутри. На уроке химии каждый заинтересованный воспитанник имеет возможность поработать в виртуальном пространстве с элементами таблицы Менделеева и подержать в руках созданное химическое соединение.

Одной из задач работы Центра является помощь в преодолении трудно переживаемых чувств. Дети с различными видами нарушений испытывают схожие чувства: одиночество, беспомощность, печаль, стыд, тревогу и агрессию по отношению как к себе, так и к окружающим. Психологическая и социально-реабилитационная помощь актуализирует разрешение острых, травматичных чувств каждого ребенка:

- работа с психологической травмой, то есть работа с состоянием снижения психологической безопасности, которое сопровождается шоком, страхом, чувством беспомощности у ребенка. Травма может оставить очаги, которые состоят из чрезмерной бдительности и сверхвозбуждения, притупления эмоциональной реактивности, нерациональных мыслей или всплеск воспоминаний, сильного отрицания и избегания;
- психосоматические сложности. Практически все дети, попадающие в реабилитационные центры, говорят о потере предыдущего качества жизни и уровня психологической безопасности после установления инвалидности. Общая схема развития психосоматических расстройств выглядит следующим образом: у детей частично искажается образ психологической автономии, качества взаимодействия с членами семьи и окружающими;
- деструктивные импульсы как проявления агрессии или самоагрессии. По причине болезни у детей кардинально меняется образ жизни в сторону сильной деформации социальных ролей и периферийной позиции в социальной жизни семьи, школы и сверстников. Отвержение со стороны сверстников формирует у детей протестную (защитную) реакцию нежелания разделять групповые правила и нормы социальной жизни. Таким образом, формируется меньшая эмоциональная чувствительность, являющаяся защитной реакцией на травмирующую ситуацию.

По нашему опыту, можно отметить, что данные симптомокомплексы являются распространенными проявлениями фрустрации базовых потребностей детей и подвергаются положительной коррекции в интегративной модели реабилитационно-образовательного пространства. Ребенок имеет возможность выразить накопленные переживания в безопасной для него обстановке. Здесь он учится лучше понимать себя и других, выражать свои чувства, избавляться от напряжения.

Для обеспечения эффективной работы с детьми необходима и постоянная работа с родителями или близкими взрослыми. Зачастую родители чувствуют, что не могут понять причины поведения и поступков

своих детей. Для родителей детей с ОВЗ характерна излишняя опека, нередко полностью исключающая любую самостоятельную деятельность ребенка, либо отрицание истинного состояния своего ребенка, в силу этого родители с детьми с ОВЗ нуждаются в поддержке со стороны специалистов. Детей с ОВЗ не всегда легко понять и социализировать. Если все-таки удастся помочь родителям понять, что стоит за различными поступками их ребенка, им становится значительно проще общаться с ним. Вследствие этого взрослые становятся более внимательны к чувствам своего ребенка, начинают понимать его лучше, напряжение в семье снижается.

ГБОУ ЦРО № 7 — учреждение с уникальной моделью реабилитационно-образовательного пространства для детей с ОВЗ, сочетающей в себе инклюзивное образование, социальную и медицинскую реабилитацию. Пространство учреждения отличается:

- индивидуальный образовательный процесс;
- многообразие деятельности воспитанников;
- комплексное медико-психолого-педагогическое сопровождение каждого воспитанника;
- совместность деятельности и участие каждого на уровнях «взрослый — ребенок», «ребенок — ребенок»;
- цифровая образовательная среда;
- авторские методики в реабилитационной и образовательной работе;
- команда специалистов различного профиля.

В структуре реабилитационной работы ГБОУ ЦРО № 7 на первый план выходит потребность и ответственность детей в получении реабилитационной помощи согласно их собственному осмыслению актуальных потребностей. Стратегическая реализация данного реабилитационного фактора позволяет добиться высокого уровня концептуализации потребностей и высокой мотивации со стороны детей.

При работе с детьми акцент ставится на индивидуальную мотивацию, поскольку ребенок получает не просто набор реабилитационных услуг, а активно участвует в этом процессе, выбирая формы работы с ним. Ярким примером подобной деятельности является социально-игровой проект «Республика 7», который успешно реализуется в Центре четвертый год.

Проект «Республика 7» естественным образом встроен в разработанный для каждого воспитанника индивидуальный реабилитационно-образовательный маршрут (ИРОМ), является составной частью программы комплексной реабилитации и охватывает всех воспитанников центра — от 6,5 до 18 лет.

Проект «Республика 7» сочетает в себе административную, социальную и игровую модели, но с преимущественным использованием возможностей игровой технологии (в «игру» включаются все участники воспитательного процесса: воспитанники, социальные работники, учителя, воспитатели).

Территория ГБОУ ЦРО № 7 представляет собой единое игровое пространство — Республику 7. Создана модель государства со всеми институтами: органами управления, государственной границей, административно-территориальным делением на города и институтом медиации.

Структура модели — трехуровневая: президент — советники мэров (воспитатели) — мэры (воспитанники). Директор ГБОУ ЦРО № 7 занимает должность советника, его основные функции в рамках республики — наблюдательная и медиативная.

В Республике 7 каждый ребенок получает определенную социальную роль (мэр города, министр) и, реализуя ее, получает основы знаний о различных профессиях, приобретает коммуникативные навыки, обращается к собственному внутреннему ресурсу. Актуализируя этот ресурс, ребенок получает возможность пережить ситуацию успеха и решить проблему выбора. Следует отметить, что в Центре нет воспитанников, не включенных тем или иным образом в жизнь республики. Каждый ребенок в своем городе занимает должность не ниже министра (финансов, образования, культуры, спорта, внутренних дел и т.д.).

Система министерств позволяет выявлять и поддерживать таланты детей. При этом ребенок, включенный в игровую систему, не испытывает давления со стороны взрослого, не чувствует, что должен работать на результат.

С января 2017 года в рамках проекта «Республика 7» действует волонтерское движение. Дети-волонтеры пробуют свои силы в роли помощников воспитателей, учителей, оказывают помощь в уходе за животными.

Основной целью работы по социализации детей и подростков с различными нарушениями является улучшение качества их жизни. В нашей работе мы стараемся максимально раскрыть потенциал каждого воспитанника, который по тем или иным причинам ранее не был задействован в его развитии. Это позволяет ребенку успешно адаптироваться к окружающему миру, несмотря на наличие сложностей как физического, так и психологического характера. В ГБОУ ЦРО № 7 социальная реабилитация осуществляется по различным векторам запросов несовершеннолетних детей и их родителей. Основная реабилитационная стратегия специалистами учреждения видится в том, что дети учатся общаться со сверстниками, воспитателями, преподавателями в совершенно другом аспекте, благодаря чему приобретаются новые, ранее не доступные для них психологические навыки. При обнаружении нарушений другого рода у сверстников ребенок начинает больше принимать себя, преодолевать одиночество, страх, агрессивность и тревогу. Это помогает ему наладить общение с окружающими его людьми и способствует более гармоничному развитию личности.

Для специалистов, включенных в процесс социальной реабилитации, особое значение имеет концепция индивидуального запроса ребенка на психологическую помощь. Каждый ребенок индивидуально знакомится со специалистами, участвующими в реабилитации, и способен начать реабилитационную работу, запросив индивидуальную психологическую диагностику по сформулированной им проблеме, выбрав вектор психологической работы в соответствии с собственными эмоциональными, гендерными и социальными потребностями.

Подводя итог, в первую очередь, важно отметить, что в ГБОУ ЦРО № 7 удалось реализовать комплексную, разновекторную реабилитационную систему, полностью соответствующую потребностям внутреннего мира ребенка. Концепция сохранения и обогащения индивидуальных эмоциональных и социальных потребностей ребенка должна уберечь нас от выбора неправильного реабилитационного маршрута, заключающегося в упрощении и игнорировании основных онтогенетических потребностей ребенка — обезличивании.

Комплексная интегративная модель — это не статичная помощь ребенку, а, в первую очередь, создание рабочего альянса между ребенком, другими детьми и взрослым, направленного на обучение самостоятельно совершать изменения в жизни, будь то в учебных или социальных аспектах.

По итогам прохождения реабилитационной программы практически все дети отмечают у себя активизацию эмоционально-психологического и физического ресурса. Это доказывает значимость данного альянса — через уважение мира детства и активизацию собственной мотивации детей в получении реабилитационной помощи.

Литература

1. *Мартынова Е.А.* Социальные и педагогические основы построения и функционирования системы доступности высшего образования для лиц с ограниченными физическими возможностями. Челябинск: ЧелГУ, 2002. 383 с.
2. Постановление Правительства РФ от 1 декабря 2015 г. № 1297 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Доступная среда» на 2011–2020 годы» [Электронный ресурс] // Гарант.Ру. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71165834/#review> (дата обращения: 29.05.2020).
3. *Синюгина Т.Ю.* Доклад о государственной политике в сфере защиты прав детей с ОВЗ и инвалидностью // Материалы III Всероссийского съезда дефектологов Минпросвещения России, международ. науч.-практ. конф. М., 2019. С. 201.
4. Федеральный закон от 24.11.1995 № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» (ред. от 02.12.2019) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения: 29.05.2020).
5. *Филютин Т.Н.* Теоретические подходы к изучению семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Психологическое обеспечение профилактики социального сиротства и отклоняющегося поведения детей и юношества: Материалы всероссийской науч.-практ. конф. (13–15 апреля 2004 г.). М.: Консорциум «Социальное здоровье России», 2004. 180 с.
6. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, World Conference on Special Needs Education: Access and quality. Salamanca, Spain, UNESCO, Paris, 1994.

References

1. Martynova E.A. Sotsial'nye i pedagogicheskie osnovy postroeniya i funktsionirovaniya sistemy dostupnosti vysshego obrazovaniya dlya lits s ogranichennymi fizicheskimi vozmozhnostyami [Social and pedagogical foundations for the construction and functioning of the system of accessibility of higher education for persons with disabilities]. Chelyabinsk: ChelGU Publ., 2002. 383 p.
2. Postanovlenie Pravitel'stva RF ot 1 dekabrya 2015 g. No. 1297 "Ob utverzhdenii gosudarstvennoi programmy Rossiiskoi Federatsii "Dostupnaya sreda" na 2011–2020 gody" [Decree of the Government of the Russian Federation of 2015, December 1, No. 1297 "On approval of the state program of the Russian Federation "Accessible environment" for 2011–2020"]. *Garant.Ru* [*Guarantor.ru*]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71165834/#review> (Accessed 29.05.2020).
3. Sinyugina T.Yu. Doklad o gosudarstvennoi politike v sfere zashchity prav detei s OVZ i invalidnost'yu [Report on state policy in the field of protecting the rights of children with disabilities and disabilities]. *Materialy III Vserossiiskogo s'ezda defektologov Minprosveshcheniya Rossii, mezhdunarod. nauch. prakt. konf.* [Materials of the III All-Russian Congress of defectologists of the Ministry of Education of Russia, international scientific-practical conference]. Moscow, 2019, p. 201.
4. Federal'nyi zakon ot 24.11.1995 No. 181-FZ "O sotsial'noi zashchite invalidov v Rossiiskoi Federatsii" (red. ot 02.12.2019) [Federal Law of 1995, November 24, No. 181-FZ "On the Social Protection of Persons with Disabilities in the Russian Federation" (as amended on 2019, December 2)]. *Konsul'tantPlyus* [*Consultant Plus*]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (Accessed 29.05.2020).
5. Filyutina T.N. Teoreticheskie podkhody k izucheniyu sem'i rebenka s ogranichennymi vozmozhnostyami zdorov'ya [Theoretical approaches to the study of the family of a child with disabilities]. *Psikhologicheskoe obespechenie profilaktiki sotsial'nogo sirotstva i otklonyayushchegosya povedeniya detei i yunoshchestva: Materialy vserossiiskoi nauch.-prakt. konf. (13–15 aprelya 2004 g.)* [Psychological support for the prevention of social abandonment and deviant behavior of children and youth. Materials of the All-Russian scientific-practical conference (2004, April 13–15)]. Moscow: Konsortsium "Sotsial'noe zdorov'e Rossii" Publ., 2004. 180 p.
6. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, World Conference on Special Needs Education: Access and quality. Salamanca, Spain, UNESCO, Paris, 1994.

Информация об авторах

Войтас Светлана Анатольевна,

директор, Центр реабилитации и образования № 7 Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы (ГБОУ ЦРО № 7 ДТЦЗН г. Москвы), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4553-8325>, e-mail: voitas@mail.ru

Жолудь Алексей Николаевич,

начальник отдела по медицинской реабилитации, Центр реабилитации и образования № 7 Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы (ГБОУ ЦРО № 7 ДТЦЗН г. Москвы), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1173-8329>, e-mail: med-cro7@yandex.ru

Кабанов Игорь Сергеевич,

педагог-психолог, Центр реабилитации и образования № 7 Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы (ГБОУ ЦРО № 7 ДТЦЗН г. Москвы), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8196-4949>, e-mail: i.kabanov@els24.com

Бражник Юлия Владимировна,

заместитель директора по стратегическому развитию, Центр реабилитации и образования № 7 Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы (ГБОУ ЦРО № 7 ДТЦЗН г. Москвы), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4681-3579>, e-mail: july.brazhnik@yandex.ru

Рибелка Инга Валисовна,

заместитель директора по учебно-воспитательной работе, Центр реабилитации и образования № 7 Департамента труда и социальной защиты населения г. Москвы (ГБОУ ЦРО № 7 ДТЦЗН г. Москвы), г. Москва, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4268-8179>, e-mail: iribelka@gmail.com

Information about the authors

Svetlana A. Voitas,

Director, Rehabilitation and Education Center No. 7 of the Department of Labor and Social Protection of the City of Moscow, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4553-8325>, e-mail: voitas@mail.ru

Aleksei N. Zholud',

Head of Medical Rehabilitation, Rehabilitation and Education Center No. 7 of the Department of Labor and Social Protection of the City of Moscow, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1173-8329>, e-mail: med-cro7@yandex.ru

Igor S. Kabanov,

Teacher-Psychologist, Rehabilitation and Education Center No. 7 of the Department of Labor and Social Protection of the City of Moscow, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8196-4949>, e-mail: i.kabanov@els24.com

Yuliya V. Brazhnik,

Deputy Director for Strategic Development, Rehabilitation and Education Center No. 7 of the Department of Labor and Social Protection of the City of Moscow, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4681-3579>, e-mail: july.brazhnick@yandex.ru

Inga V. Ribelka,

Deputy Director for Educational Work, Rehabilitation and Education Center No. 7 of the Department of Labor and Social Protection of the City of Moscow, Moscow, Russia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4268-8179>, e-mail: iribelka@gmail.com

Получена 30.06.2020

Received 30.06.2020

Принята в печать 30.07.2020

Accepted 30.07.2020

Развитие региональных практик работы с социально уязвимыми категориями детей на основе межведомственного взаимодействия

Экспертиза качества специальных условий для получения образования обучающимися с ОВЗ как условие повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения

Пестова И.В.,

Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ладо» (ГБУ СО «ЦППМСП «Ладо»), г. Полевской, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2499-5976>, e-mail: petrovalado@mail.ru

Гурьянова Н.А.,

Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ладо» (ГБУ СО «ЦППМСП «Ладо»), г. Полевской, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3019-7783>, e-mail: guryanovalado@gmail.com

Сергеева М.С.,

Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ладо» (ГБУ СО «ЦППМСП «Ладо»), г. Полевской, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1595-2755>, e-mail: sergeeva.ms.lado@gmail.com

Кузеванова С.В.,

Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Ладо» (ГБУ СО «ЦППМСП «Ладо»), г. Полевской, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0899-6984>, e-mail: cuzewanowa.s@yandex.ru

В статье рассматриваются практические и организационные аспекты, которые необходимо соблюдать при экспертизе условий, в которых проходит обучение детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Эти условия должны иметь определенную специфику и соответствовать рекомендациям психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК). Представленные материалы являются практико-прикладными разработками специалистов ТППМК ГБУ СО «ЦППМСП «Ладо». Они применяются специалистами комиссии при мониторинге деятельности психолого-педагогических консилиумов образовательных организаций на территории Полевского городского округа. Цель мониторинга — оценить, насколько в работе консилиумов учитываются рекомендации ПМПК. В статье также раскрывается потенциал процедуры экспертизы как системного анализа, направленного на оценку — в конкретном учреждении — качества специальных условий, необходимых для образования детей с ОВЗ и повышения эффективности их психолого-педагогического сопровождения.

Ключевые слова: экспертиза, специальные условия для получения образования, мониторинг, особые образовательные потребности, ограниченные возможности здоровья, рекомендации ПМПК, психолого-педагогическое сопровождение, психолого-педагогический консилиум.

Для цитаты: Пестова И.В., Гурьянова Н.А., Сергеева М.С., Кузеванова С.В. Экспертиза качества специальных условий для получения образования обучающимися с ОВЗ как условие повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 139–149. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170213>

Examination of the Quality of Special Conditions for Education by Students with Disabilities as a Condition for Increasing the Effectiveness of Psychological and Pedagogical Support

Irina V. Pestova

Center of Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Lado”, Polevskoy, Russian Federation.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2499-5976>, e-mail: petrovalado@mail.com

Nina A. Guryanova

Center of Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Lado”, Polevskoy, Russian Federation.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3019-7783>, e-mail: guryanovalado@gmail.com

Maria S. Sergeeva

Center of Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Lado”, Polevskoy, Russian Federation.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1595-2755>, e-mail: sergeeva.ms.lado@gmail.com

Svetlana V. Kuzevanova

Center of Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Lado”, Polevskoy, Russian Federation.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0899-6984>, e-mail: cuzewanowa.s@yandex.ru

The article considers practical and organizational aspects that must be observed when examining the conditions of education for children with disabilities. These conditions should have their own specifics and comply with the recommendations of the Psychological, Medical and Pedagogical Commission (PMPC). The presented materials are practical and applied developments of specialists of the Center of Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Lado”. They are used by the experts of the Commission when monitoring the activities of psychological and pedagogical councils of educational organizations on the territory of Polevskoy city. The purpose of the monitoring is to assess the extent to which the PMPC recommendations are taken into account in the work of the councils. The article also reveals the potential of the examination procedure as a systemic analysis aimed at assessing — in a particular institution — the quality of special conditions necessary for the education of children with disabilities and increasing the effectiveness of their psychological and pedagogical support.

Keywords: *examination, special conditions for obtaining education, monitoring, special educational needs, disabilities, recommendations of the PMPC, psychological and pedagogical support, psychological and pedagogical council.*

For citation: Pestova I.V., Guryanova N.A., Sergeeva M.S., Kuzevanova S.V. Examination of the Quality of Special Conditions for Education by Students with Disabilities as a Condition for Increasing the Effectiveness of Psychological and Pedagogical Support. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 2, pp. 139–149. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170213>

В настоящее время одним из приоритетных направлений образовательной политики является получение доступного и качественного образования обучающимися различных категорий, в том числе имеющими особые потребности. С учетом выбранной стратегии развития актуализируется проблема исследования и оценки образовательных условий, разработки мониторинговых инструментов и экспертных процедур в сфере образования.

В наиболее интенсифицированной помощи и государственной поддержке нуждаются дети, имеющие различные отклонения в развитии: дети с ограниченными возможностями здоровья, дети-инвалиды, дети с девиантным (асоциальным) поведением. Соответственно, возникает необходимость специальной подготовки образовательной среды для включения в образовательные отношения участников с различными возможностями.

Приведем определение экспертизы в образовании, данное Г.А. Мкртычяном (2002): «Экспертиза в образовании — это особый способ изучения инновационных явлений и процессов в образовании, имеющий целью обнаружение в них потенциала развития» [8].

В нашей работе экспертиза рассматривается как особый практико-прикладной способ изучения образовательной среды, имеющий целью проведение анализа качества специальных условий и выявление ресурсов развития системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Согласно статистическим данным, ежегодно отмечается увеличение количества обучающихся с особыми образовательными потребностями, к которым относятся дети с ограниченными возможностями здоровья (далее — ОВЗ), дети-инвалиды, а также дети с девиантным (асоциальным) поведением. Специальные образовательные условия отражаются в рекомендациях ПМПК в соответствии с приказом Минобрнауки России от 20 сентября 2013 г. № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии» [4]. В случае установления у ребенка статуса ОВЗ и предъявления родителями (законными представителями) заключения ПМПК образовательной организации она обязана создать для ребенка специальные условия для получения образования — согласно требованиям федерального законодательства (статья 79 Федерального закона №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») [7].

Создание на уровне отдельных образовательных организаций специальных условий является необходимым фактором, в отсутствие которого получение качественного образования данной категорией обучающихся будет невозможно. К ним относятся такие условия, как:

- разработка адаптированной основной общеобразовательной программы,
- создание специальных условий организации государственной итоговой аттестации,
- координация и направление коррекционной работы специалистов сопровождения.

Основанием для создания в образовательной организации специальных условий для получения образования, включая оказание психолого-педагогической помощи, является заключение ПМПК. В соответствии с рекомендациями ПМПК, изложенными в заключении, в образовательных организациях создаются специальные условия и оказывается необходимая психолого-педагогическая помощь обучающимся с учетом их психофизических особенностей [4].

Для обучающихся с ОВЗ в вопросах получения образования на первый план выходят следующие задачи:

- доступность образования, что обеспечивается вариативностью образовательной системы, использованием дистанционных технологий обучения;
- соответствие условий образования возможностям и потребностям обучающихся, которое гарантируется системой психолого-педагогического и медико-социального сопровождения в образовательной организации по месту обучения и воспитания;
- качество образовательных услуг, обеспеченных квалифицированными кадрами, функционирование психолого-педагогического консилиума, обеспечивающего реализацию психолого-педагогического сопровождения [6].

Все вышеперечисленные задачи возможно решить только в том случае, если будет создана целостная система психолого-педагогического сопровождения (п. 2 ст. 34 ч. 1 Федерального закона №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации») [7]. Являясь важным элементом системы образования, ПМПК разрабатывает рекомендации для педагогов, специалистов и родителей, которые включают образовательные и организационные условия, необходимые для осуществления обучения, воспитания и коррекции нарушений в развитии конкретных обучающихся.

Актуальность мониторинга учета рекомендаций ПМПК в настоящее время признана научным сообществом: проведены масштабные исследования (ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»), результаты которых обуславливают необходимость описания системы, алгоритма организации и проведения экспертного исследования. Результаты изучения проблемы мониторинга учета рекомендаций ПМПК, предпринятые Центральной ПМПК Свердловской области на региональном

уровне, свидетельствуют о том, что образование обучающихся с особыми потребностями может быть эффективным только при наличии комплексной системы психолого-педагогического сопровождения [6].

Основным условием и гарантом реализации сопровождения является деятельность психолого-педагогического консилиума образовательной организации. В соответствии с Примерным положением о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации, психолого-педагогический консилиум (далее — ППк) является одной из форм взаимодействия руководящих и педагогических работников организации, осуществляющей образовательную деятельность, с целью создания оптимальных условий обучения, развития, адаптации и социализации обучающихся посредством психолого-педагогического сопровождения. В задачи ППк входят:

- выявление трудностей в освоении образовательных программ, особенностей развития, социальной адаптации и поведения обучающихся для последующего принятия решений об организации психолого-педагогического сопровождения;
- разработка рекомендаций по организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся;
- консультирование участников образовательных отношений по вопросам: актуального психофизического состояния и возможностей обучающихся; содержания и оказания им психолого-педагогической помощи, создания специальных условий получения образования;
- контроль за выполнением рекомендаций ППк [5].

Исходя из вышесказанного, профессиональная деятельность междисциплинарной команды специалистов ППк направлена на разработку тактических задач и детализацию необходимых образовательных условий при реализации рекомендованного ПМПк образовательного маршрута: проектирование адаптированных образовательных программ, подбор и индивидуализация конкретных коррекционных программ и технологий, уточнение задач педагогического сопровождения, динамическое наблюдение и контроль эффективности коррекционных мероприятий [1].

ТПМПк ГБУ СО «ЦППМСП «Лад» более десяти лет активно развивает формы профессионального взаимодействия и сотрудничества с ППк образовательных организаций в рамках договорных отношений при участии муниципального органа, осуществляющего управление в сфере образования, — ОМС «Управление образованием Полевского городского округа». Специалисты ТПМПк являются важным звеном в организации психолого-педагогического сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями, решая задачи определения специальных условий для получения образования и анализа учета рекомендаций на уровне образовательных организаций.

Опыт профессионального взаимодействия ТПМПк ГБУ СО «ЦППМСП «Лад» с образовательными организациями (далее — ОО) Полевского городского округа позволяет:

- обобщить технологию структурированной оценки (мониторинга) в рамках проведения процедуры экспертизы качества специальных условий, необходимых для получения образования обучающимися с ОВЗ и инвалидностью, с девиантным (асоциальным) поведением;
- представить технологию структурированной оценки в виде программы экспертизы с отражением всех элементов, подвергающихся анализу, участников, формулированием и получением обратной связи.

Программа экспертизы помогает выявить нормативно-правовые, организационные и программно-методические аспекты коррекционно-развивающей работы с несовершеннолетними, определить потенциальные возможности и ресурсы организации, обеспечивающие помощь ребенку в преодолении трудностей в обучении (воспитании) и развитии. Кроме того, программа предполагает собеседование с участниками образовательных отношений, которое ориентировано на определение уровня профессиональной компетентности и выделение трудностей, препятствующих обеспечению эффективности деятельности.

Алгоритм проведения экспертизы качества специальных условий для получения образования включает последовательность организационно-методических процедур и может быть представлен в 4-х этапах: подготовительный, исследовательский, аналитический, проективный. Раскроем основное содержание каждого из приведенных этапов рассматриваемого алгоритма подробнее.

1. Подготовительный этап.

Включает определение цели и задач, совместное планирование мероприятий с образовательными организациями при согласовании и с обязательным участием специалиста ОМС «Управление образованием», составление программного обеспечения экспертизы.

Цель экспертизы — это осуществление мониторинга выполнения рекомендаций ПМПК посредством выявления и анализа качества специальных условий для получения образования обучающимися с ОВЗ, обследованными на ТППМК, определение соответствия созданных условий требованиям действующего законодательства.

Задачи экспертизы:

- провести анализ организационно-содержательных условий, созданных в образовательной организации для обеспечения психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья;
- провести анализ нормативно-правовых, организационно-методических, кадровых условий деятельности психолого-педагогического консилиума образовательной организации;
- подготовить рекомендации по совершенствованию специальных условий для получения образования при организации системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ОВЗ.

На подготовительном этапе проектируется приказ, регламентирующий экспертную деятельность специалистов ТППМК и включающий информацию о сроках проведения, графике экспертизы, о составе экспертной комиссии и ответственных специалистах. Разрабатывается подробная программа проведения процедуры, форма акта по результатам экспертизы, формы отчетной документации для обобщения данных и представления результатов.

За 2 месяца в образовательные организации направляются информационные письма с целью ознакомления с программой экспертизы и уведомления о сроках ее проведения. С каждой образовательной организацией индивидуально проходит согласование должностных лиц, ответственных за представление необходимой документации.

В пакет документов дополнительно включается анкета для специалистов ППК, отчетные формы мониторинга, которые заполняются и направляются в ТППМК до проведения экспертизы.

II. Исследовательский этап.

На данном этапе реализуется основное практическое содержание экспертизы. Исследовательская процедура осуществляется с плановым выходом экспертной комиссии в составе специалистов ТППМК и специалистов управления образованием в образовательную организацию в следующих формах:

- анализ документации, представленной образовательной организацией;
- посещение уроков и коррекционно-развивающих занятий профильных специалистов;
- собеседование с администрацией и специалистами психолого-педагогического сопровождения.

В наиболее общем виде программа проведения экспертизы может быть представлена следующим образом (табл. 1).

III. Аналитический этап.

Анализ исследовательских данных, полученных в ходе экспертной процедуры на предыдущем этапе, позволяет определить и зафиксировать в акте экспертизы показатели мониторинга выполнения рекомендаций ТППМК с указанием наличия и оценкой качества в соответствии с контролируемым аспектом образовательной деятельности (табл. 2).

IV. Проективный этап.

Завершением проведения экспертных процедур является обобщение выводов, описание качественно-количественных результатов мониторинга выполнения рекомендаций ТППМК в форме информационно-аналитической справки, содержащей подробные рекомендации по проектированию коррекционно-образовательной среды.

Таблица 1.
Программа экспертизы качества специальных условий
для получения образования обучающимися с ОВЗ, обследованными ТПМПК

Содержательные компоненты экспертизы	Документы, представленные образовательной организацией
<p>Экспертиза нормативно-правовой базы:</p> <ul style="list-style-type: none"> • анализ документов, регламентирующих коррекционно-развивающую работу в ОО с детьми, обследованными ТПМПК; • анализ документов, регламентирующих деятельность ППк, логопедического пункта 	<ul style="list-style-type: none"> • основная образовательная программа ОО (раздел «Программа коррекционной работы»); • адаптированная основная образовательная программа ОО (по нозологическим группам детей с ОВЗ); • годовой план ОО (план внутришкольного контроля); • положение об организации деятельности ППк; • положение о логопедическом пункте; • планы работы ППк; • протоколы заседаний ППк; • журнал учета детей, прошедших ТПМПК, и данных рекомендаций; • личные дела детей с ОВЗ и детей-инвалидов; • расписание и графики работы специалистов; • циклограммы работы специалистов
<p>Экспертиза качества коррекционно-развивающей работы с детьми, обследованными ТПМПК:</p> <ul style="list-style-type: none"> • анализ информационно-аналитических материалов; • посещение уроков / занятий 	<ul style="list-style-type: none"> • карты учета динамики развития детей с ОВЗ и детей-инвалидов, взятых на сопровождение; • карты учета выполнения рекомендаций ТПМПК; • аналитические материалы ОО по вопросам контроля работы с детьми с ОВЗ и с детьми-инвалидами, в том числе в части выполнения рекомендаций ТПМПК; • рабочие программы педагогов, работающих с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ; • планы воспитательной работы классных руководителей / воспитателей, работающих с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ; • протоколы педагогических советов; • мониторинг участия детей с ОВЗ и детей-инвалидов в мероприятиях, направленных на их социализацию
<p>Экспертиза программно-методического обеспечения коррекционно-развивающей работы с детьми с ОВЗ:</p> <ul style="list-style-type: none"> • анализ утвержденного диагностического инструментария; • анализ учебно-методического комплекса и используемых технических средств обучения 	<ul style="list-style-type: none"> • справка о коррекционно-диагностических методиках (инструментарии), используемых в коррекционно-диагностической деятельности с учетом особенностей контингента детей с ОВЗ; • справка об укомплектованности ОО специализированными учебниками и учебно-методическими пособиями, специализированной литературой, программно-методическими комплектами; • справка об укомплектованности ОО специализированным оборудованием, используемым в коррекционно-диагностической деятельности с учетом особенностей контингента детей с ОВЗ
<p>Экспертиза кадровых условий, обеспечивающих коррекционно-развивающую работу с обучающимися с ОВЗ, обследованными ТПМПК:</p> <ul style="list-style-type: none"> • анализ укомплектованности квалифицированными кадрами 	<ul style="list-style-type: none"> • справка о кадровом составе ОО, ведущем коррекционно-развивающую работу с детьми с ОВЗ (образование, стаж работы с детьми с ОВЗ, квалификационная категория, сведения о повышении квалификации за 3 года); • справка о кадровом составе ППк (должность в ОО, образование, стаж работы, в том числе в ППк, квалификационная категория, сведения о повышении квалификации за 3 года).

Таблица 2.
Акт по результатам экспертизы качества специальных условий
для получения образования обучающимися с ОВЗ, обследованными ТПМПК

Экспертиза нормативно-правовой базы			
п/п	Контролируемый аспект	Наличие: + в наличии ± частично - отсутствует	Качество: 3 — высокий уровень 2 — средний уровень 1 — низкий уровень
1.1	Законы и нормативные акты РФ, Свердловской области и Полевского городского округа, действующие в сфере образования, отражающие требования к условиям организации коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья		
1.2	Локальные акты, приказы и другие документы ОО, регламентирующие организацию деятельности коррекционно-развивающей работы с детьми, обследованными ТПМПК, как в специальных коррекционных классах / группах, так и в массовых классах / группах		
1.3	Локальные акты, приказы и другие документы ОО, регламентирующие деятельность ППк		
Выводы:			
Экспертиза организационно-содержательного процесса коррекционно-развивающей работы с детьми, обследованными ТПМПК, как в специальных коррекционных классах / группах, так и в массовых классах / группах			
п/п	Контролируемый аспект	Наличие + в наличии ± частично - отсутствует	Качество 3 — высокий уровень 2 — средний уровень 1 — низкий уровень
1	Основная образовательная программа ОО (раздел «Программа коррекционной работы»)		
2	Адаптированная основная образовательная программа ОО (по нозологическим группам детей с ОВЗ): <ul style="list-style-type: none"> • наименование; • ознакомление родителей (законных представителей); • необходимые условия; • обеспечение условий 		
3	Рабочие программы педагогов, работающих с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ		
4	Планы воспитательной работы классных руководителей, работающих с детьми-инвалидами и детьми с ОВЗ		
5	Материалы внутришкольного контроля в части работы ОО с детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами		
6	Статистика участия детей-инвалидов и детей с ОВЗ в мероприятиях, направленных на их социализацию		
7	Журнал учета детей, прошедших ТПМПК		
8	Положение об организации деятельности ППк консилиума ОО		

9	Планы работы ППк		
10	Протоколы заседаний ППк		
11	Карты учета динамики развития детей с указанием конкретных сроков и оценкой результатов коррекционно-развивающей работы		
12	Выполнение рекомендаций ТППМК		
13	Аналитические материалы профильных специалистов (мониторинг деятельности по психолого-педагогическому сопровождению)		
14	Расписание работы специалистов		
15	Графики (регламенты) работы специалистов		
16	Личные дела детей-инвалидов и детей с ОВЗ (заявления родителей)		
Выводы:			
Экспертиза программно-методического обеспечения процесса коррекционно-развивающей работы с детьми, обследованными ТППМК			
п/п	Контролируемый аспект	Наличие + в наличии ± частично - отсутствует	Качество 3 — высокий уровень 2 — средний уровень 1 — низкий уровень
1	Коррекционно-диагностические методики, соответствующие критериям коррекционно-диагностической деятельности		
2	Диагностический инструментарий для обследования обучающихся		
3	Наличие в учебно-методическом комплексе учебников, учебно-методических пособий, дидактических материалов, специализированной литературы, специальных технических средств обучения, компьютерных программ и т.д.		
Выводы:			
Экспертиза кадровых условий, обеспечивающих коррекционно-развивающую работу с детьми, обследованными ТППМК			
п/п	Контролируемый аспект	Наличие + в наличии ± частично - отсутствует	Качество 3 — высокий уровень 2 — средний уровень 1 — низкий уровень
1	Кадровый состав ОО, обеспечивающий психолого-педагогическое сопровождение детей с ОВЗ (сведения об образовании, педагогический стаж, квалификационная категория, сведения о повышении квалификации за 3 года), в том числе:		
1.1	учителя начальной школы		
1.2	учителя основной школы		
1.3	учитель-логопед		
1.4	учитель-дефектолог		
1.5	педагог-психолог		

1.6	социальный педагог		
1.7	педагог-тьютор		
1.8	председатель ППк — заместитель директора по учебно-воспитательной работе / администратор — куратор		
1.9	врач-педиатр (медицинская сестра, фельдшер) и т.д.		
Выводы:			
Собеседование с руководителем образовательной организации			
п/п	Направления анализа	Результаты обсуждения	Проблемы и пути решения
1.	Соответствие нормативной базы деятельности образовательной организации предъявляемым требованиям		
2.	Соответствие образовательных условий, созданных в ОО, рекомендациям ТПМПК		
3.	Структура взаимодействия специалистов ОО по психолого-педагогическому сопровождению детей с ОВЗ и детей-инвалидов (деятельность ППк, межведомственное взаимодействие)		
4.	Организация психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и детей-инвалидов, обследованных ТПМПК		
Выводы:			

Результаты проведения экспертных процедур в отдельной образовательной организации приводятся с конкретизацией по следующим анализируемым аспектам:

- организационно-содержательный аспект процесса психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ и детей-инвалидов;
- программно-методический аспект обеспечения коррекционно-образовательного процесса;
- кадровые условия, созданные в образовательной организации для реализации психолого-педагогического сопровождения.

Далее формулируются подробные рекомендации по совершенствованию условий, созданных в образовательной организации для получения образования детьми с ОВЗ и детьми-инвалидами.

Отчет о проведении экспертизы (информационно-аналитическая справка и рекомендации) направляются специалистами ТПМПК в ОМС «Управление образованием» муниципалитета и в конкретные образовательные организации.

Проблема расширения возможностей для получения качественного образования обучающимися с особыми образовательными потребностями остается по-прежнему актуальной в современных условиях. Важнейшим фактором, определяющим эффективность решения данной проблемы, становится профессиональное взаимодействие междисциплинарных команд специалистов ПМПК и ППк образовательных организаций, их готовность к своевременному и согласованному принятию административных и педагогических мер.

В случае необходимости дополнительной коррекционно-развивающей помощи обучающимся с ОВЗ и детям-инвалидам, объем которой выходит за пределы возможностей ОО, возможна организация совместного психолого-медико-педагогического сопровождения в рамках соглашений образовательных организаций и ГБУ СО «ЦППМСП «Ладо», в структуре которого функционирует ТПМПК [2]. Центром осуществляется работа с детьми, родителями, педагогами, специалистами органов управления образованием, областной и территориальных комиссий по делам несовершеннолетних и защите их прав, другими субъектами профилактики — с целью создания единого информационного пространства для всех субъектов образовательной деятельности [3]. Это позволяет объединить усилия, направленные на реализацию рекомендаций ПМПК и индивидуализацию образовательного процесса в целом.

Таким образом, реализация предлагаемой авторами технологии экспертизы позволяет определить степень выполнения образовательными организациями рекомендаций ПМПК и является ресурсом для повышения эффективности деятельности психолого-педагогических консилиумов как ключевых элементов в системе сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Литература

1. Инклюзивное образование: преемственность инклюзивной культуры и практики: сборник материалов IV Международной научно-практической конференции / Гл. ред. С.В. Алехина. М.: МГППУ, 2017. С. 87–89.
2. Организация деятельности ПМПК в условиях развития инклюзивного образования / Под общ. ред. М.М. Семаго, Н.Я. Семаго. М.: АРКТИ, 2017. 73 с.
3. Пестова И.В., Сергеева М.С. Модель деятельности ПМПК с детьми с поведенческими нарушениями в условиях Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи детям [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2018. № 1–2 (54–55). С. 74–77. URL: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2018/n1/Pestova_Sergeeva.shtml (дата обращения: 26.07.2020).
4. Приказ Минобрнауки РФ от 20.09.2013 № 1082 «Об утверждении Положения о психолого-медико-педагогической комиссии» [Электронный ресурс] // Официальный портал Мэра и Правительства Москвы. URL: <https://www.mos.ru/donm/documents/normativnye-pravovye-akty/view/167761220/> (дата обращения: 23.07.2020).
5. Распоряжение Министерства просвещения РФ от 09.09.2019 г. № Р-93 «Об утверждении примерного Положения о психолого-педагогическом консилиуме образовательной организации» [Электронный ресурс] // ГАРАНТ. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72641204> (дата обращения: 27.07.2020).
6. Третьякова И.А., Ракутина Т.В. Нормативные основания и организационные условия проведения мониторинга исполнения рекомендаций ПМПК образовательными организациями Свердловской области: Методическое пособие. Екатеринбург, 2020. С. 4–15.
7. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (последняя редакция) [Электронный ресурс] // Консультант Плюс. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 26.07.2020).
8. Экспертная деятельность психолога образовательного учреждения: Методическое пособие / Семаго М.М. [и др.]. 2-е изд. М.: Айрис-пресс, 2005. 128 с.

References

1. Alekhina S.V. (eds.), *Inklyuzivnoe obrazovanie: preemstvennost' inklyuzivnoi kul'tury i praktiki: sbornik materialov IV Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii* [Inclusive Education: Continuity of Inclusive Culture and Practice. Collection of Materials of the IV International Scientific and Practical Conference]. Moscow: MGPPU Publ., 2017, pp. 87–89.
2. Semago M.M., Semago N.Ya. (eds.), *Organizatsiya deyatel'nosti PMPK v usloviyakh razvitiya inklyuzivnogo obrazovaniya* [Organization of PMPC activities in the context of the development of inclusive education]. Moscow: ARKTI, 2017. 73 p.
3. Pestova I.V., Sergeeva M.S. Model' deyatel'nosti PMPK s det'mi s povedencheskimi narusheniyami v usloviyakh Tsentra psikhologo-pedagogicheskoi, meditsinskoi i sotsial'noi pomoshchi detyam [Model of PMPC activity with children with behavioral disorders in the conditions of the Center for psychological, pedagogical, medical and social assistance to children]. *Vestnik prakticheskoi psikhologii obrazovaniya* [Bulletin of Practical Psychology of Education], 2018, no. 1–2 (54–55), pp. 74–77. Available at: https://psyjournals.ru/vestnik_psyobr/2018/n1/Pestova_Sergeeva.shtml (Accessed 26.07.2020).
4. Prikaz Minobrnauki RF ot 20.09.2013 No. 1082 "Ob utverzhenii Polozheniya o psikhologo-mediko-pedagogicheskoi komissii" [Order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of 2013, September 20, No. 1082 "On approval of the Regulation on the psychological, medical and pedagogical commission"]. *Ofitsial'nyi sait Mera i Pravitel'stva Moskvy* [Official site of the Mayor and the Government of Moscow]. Available at: <https://www.mos.ru/donm/documents/normativnye-pravovye-akty/view/167761220/> (Accessed 23.07.2020).
5. Rasporyazhenie Ministerstva prosveshcheniya RF ot 09.09.2019 g. No. R-93 "Ob utverzhenii primernogo Polozheniya o psikhologo-pedagogicheskom konsiliume obrazovatel'noi organizatsii" [Order of the Ministry of Education of the Russian Federation of 2019, September 09, No. R-93 "On Approval of the Model Regula-

- tions on the Psychological and Pedagogical Council of an Educational Organization”]. GARANT.RU [GARANT.RU]. Available at: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72641204> (Accessed 27.07.2020).
6. Tret'yakova I.A., Rakutina T.V. Normativnye osnovaniya i organizatsionnye usloviya provedeniya monitoringa ispolneniya rekomendatsii PMPK obrazovatel'nymi organizatsiyami Sverdlovskoi oblasti: Metodicheskoe posobie [Normative bases and organizational conditions for monitoring the implementation of the PMPC recommendations by educational organizations of the Sverdlovsk region. Methodological guide]. Ekaterinburg, 2020, pp. 4–15.
 7. Federal'nyi zakon ot 29.12.2012 No. 273-FZ “Ob obrazovanii v Rossiiskoi Federatsii” (poslednyaya redaktsiya) [Federal Law of 2012, December 29, No. 273-FZ “On Education in the Russian Federation” (last edition)]. Konsul'tant Plyus [Consultant Plus]. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (Accessed 26.07.2020).
 8. Semago M.M. et al. Ekspertnaya deyatelnost' psikhologa obrazovatel'nogo uchrezhdeniya: Metodicheskoe posobie. 2-e izd. [Expert activity of a psychologist of an educational institution. Methodological guide. 2nd ed.]. Moscow: Airis-press, 2005. 128 p.

Информация об авторах

Пестова Ирина Васильевна,

директор, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Лад» (ГБУ СО «ЦППМСП «Лад»), г. Полевской, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2499-5976>, e-mail: petrovalado@mail.ru

Гурьянова Нина Александровна,

руководитель, Территориальная психолого-медико-педагогическая комиссия, учитель-логопед, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Лад» (ГБУ СО «ЦППМСП «Лад»), г. Полевской, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3019-7783>, e-mail: guryanovalado@gmail.com

Сергеева Мария Сергеевна,

педагог-психолог, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Лад» (ГБУ СО «ЦППМСП «Лад»), г. Полевской, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1595-2755>, e-mail: sergeeva.ms.lado@gmail.com

Кузеванова Светлана Викторовна,

учитель-дефектолог, Центр психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Лад» (ГБУ СО «ЦППМСП «Лад»), г. Полевской, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0899-6984>, e-mail: cuzewanowa.s@yandex.ru

Information about the authors

Irina V. Pestova,

Director, Center of Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Lado”, Polevskoy, Russian Federation. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2499-5976>, e-mail: petrovalado@mail.com

Nina A. Guryanova,

Head, Territorial Psychological, Medical and Pedagogical Commission, Speech Therapist, Center of Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Lado”, Polevskoy, Russian Federation. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3019-7783>, e-mail: guryanova-la-do@gmail.com

Maria S. Sergeeva,

Teacher-Psychologist, Center of Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Lado”, Polevskoy, Russian Federation. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1595-2755>, e-mail: sergeeva.ms.lado@gmail.com

Svetlana V. Kuzevanova,

Teacher-Defectologist, Center of Psychological, Pedagogical, Medical and Social Assistance “Lado”, Polevskoy, Russian Federation. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0899-6984>, e-mail: cuzewanowa.s@yandex.ru

Получена 27.07.2020

Received 27.07.2020

Принята в печать 17.08.2020

Accepted 17.08.2020

Развитие региональных практик работы с социально уязвимыми категориями детей на основе межведомственного взаимодействия

Повышение мотивации педагогов к непрерывному развитию профессионально-личностных компетенций на основе рефлексивной технологии самоанализа

Андреева Н.Н.,

*Чувашский республиканский институт образования (БУ ЧР ДПО ЧРИО), г. Чебоксары, Российская Федерация.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0652-226X>, e-mail: lady-nadya@rambler.ru*

В статье представлен пятишаговый алгоритм рефлексивной технологии самоанализа. Он апробирован и востребован в системе дополнительного профессионального образования педагогических работников, реализующего очные и дистанционные курсы повышения квалификации. Технология нацелена на психолого-педагогическое сопровождение процесса непрерывного профессионально-личностного развития педагогов. Оно, в свою очередь, необходимо для качественного выполнения педагогами их профессиональных задач в сфере обучения, воспитания и развития детей — в соответствии с требованиями профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)» и задачами национального проекта РФ «Образование». Последовательность действий в алгоритме прописана от первого этапа — осмысления педагогами внутренних причин сопротивления непрерывному развитию собственных профессионально-личностных компетенций, до последнего — разработки и реализации индивидуального маршрута профессионально-личностного саморазвития. При этом происходит отслеживание самим педагогом своего поэтапного движения по маршруту — на основе рефлексии достигнутых и проектирования новейших результатов.

Ключевые слова: *непрерывное развитие профессионально-личностных компетенций, непрерывное образование и самообразование педагога, рефлексивная технология самоанализа, внутренние причины сопротивления непрерывному развитию, активизация внутренней мотивации, внешняя мотивирующая основа самоанализа, мотивационные механизмы целеполагания, виды развивающей деятельности педагога, индивидуальный маршрут профессионально-личностного саморазвития педагога.*

Для цитаты: *Андреева Н.Н. Повышение мотивации педагогов к непрерывному развитию профессионально-личностных компетенций на основе рефлексивной технологии самоанализа [Электронный ресурс] // Вестник практической психологии образования. 2020. Том 17. № 2. С. 150–158. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170214>*

Increasing the Motivation of Teachers for the Continuous Development of Professional and Personal Competencies Based on Reflexive Self-Analysis Technology

Nadezhda N. Andreeva,

*Chuvash Republican Institute of Education, Cheboksary, Russian Federation. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0652-226X>,
e-mail: lady-nadya@rambler.ru*

The article presents a five-step algorithm of reflexive self-analysis technology, which has been tested and is in demand in the system of additional professional education of teachers, which implements full-time and distance training courses. The technology is aimed at psychological and pedagogical support of the process of continuous personal and professional development of teachers for quality performance of their professional tasks in the field of education, upbringing and development of children in accordance with the requirements of the professional standard “Teacher (teaching activities in pre-school, primary General, basic General, secondary General education) (educator, teacher)” and the task of national Russian project “Education”. The sequence of actions in the algorithm is spelled out from the first stage — the understanding by teachers of the internal reasons for resistance to the continuous development of their own professional and personal competencies, to the last — the development and implementation of an individual route for professional and personal self-development. At the same time, the teacher himself tracks his step-by-step movement along the route — on the basis of reflection on the achieved and designing the latest results.

Keywords: *continuous development of professional and personal competencies, continuous education and self-education of a teacher, reflexive technology of self-analysis, internal reasons for resistance to continuous development, activation of internal motivation, external motivating basis of self-analysis, motivational mechanisms of goal-setting, types of teachers developing activity, individual route of professional and personal self-development of a teacher.*

For citation: Andreeva N.N. Increasing the Motivation of Teachers for the Continuous Development of Professional and Personal Competencies Based on Reflexive Self-Analysis Technology. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2020. Vol. 17, no. 2, pp. 150–158. DOI: <https://doi.org/10.17759/bppe.2020170214>

Согласно задачам национального проекта РФ «Образование» (п. 5, 7, 10 «Паспорта национального проекта “Образование”»), до конца 2024 года необходимо:

- внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 процентов учителей общеобразовательных организаций;
- формирование системы непрерывного обновления работающими гражданами своих профессиональных знаний и приобретения ими новых профессиональных навыков, включая овладение компетенциями в области цифровой экономики всеми желающими;
- формирование системы профессиональных конкурсов в целях предоставления гражданам возможностей для профессионального и карьерного роста [2].

Главная идея — непрерывный рост и развитие профессионально-личностных компетенций работников сферы образования в целях обеспечения вхождения Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования и воспитания гармонично развитой, социально ответственной личности на основе духовно-нравственных ценностей народов России, исторических и национально-культурных традиций.

Федеральные проекты, действующие в рамках нацпроекта «Образование» («Поддержка семей, имеющих детей», «Цифровая образовательная среда», «Современная школа», «Успех каждого ребенка», «Учитель будущего», «Молодые профессионалы», «Новые возможности для каждого», «Социальная активность», «Экспорт образования»), также уточняют и усиливают главную идею относительно необходимости повышения мотивации педагогов к непрерывному самосовершенствованию — согласно условиям современной жизни, которые на глазах динамично меняются.

В целом, востребованность в непрерывном развитии профессионально-личностных компетенций у педагогов, как и у других специалистов (субъектов общественной деятельности), вытекает из объективной необходимости непрерывного образования современной личности. Сегодняшний мир перманентно развивается и активно трансформируется: пополняется новой информацией и результатами исследований, дополняется новейшими технологиями и разработками. Все это требует от педагога постоянного приобретения обновляющихся знаний, навыков, компетенций, то есть непрерывного образования и самообразования — развития личности как в периоды ее социально-психологического, физического созревания и стабилизации жизненных сил, способностей, так и в периоды угасания и старения организма. Следовательно, непрерывное образование и самообразование современного педагога — это социально значимый и социально востребованный путь его непрекращающегося личностного самосовершенствования и прогрессивного профессионального развития.

Как следует целенаправленно обеспечивать качественную реализацию актуальных требований? Каким образом необходимо управлять процессом развития рефлексивной образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования педагогов? На основе полученного опыта в системе повышения квалификации педагогических работников предлагаем — в ходе освоения программ дополнительного профессионального образования — действовать с помощью рефлексивных технологий. Ведь «способность педагога к осуществлению деятельности на рефлексивной основе становится одним из критериев его успешности и эффективности в новых условиях» [1, с. 41].

В связи с этим сотрудниками кафедры профессионального развития педагогических работников Чувашского республиканского института образования (направление педагогики и психологии) разработана новая программа повышения квалификации «Развитие у педагогов компетентности самосовершенствования на основе самоанализа, рефлексивных технологий, объективного восприятия личных и профессиональных качеств». Реализация данной программы планируется в 2020–2021 учебном году в целях повышения уровня развития психолого-педагогических, коммуникативных компетенций педагогов и, в целом, их профессионального самосознания для успешной и эффективной профессиональной деятельности на благо субъектов образовательного процесса.

Задачи активизации у педагогов внутренней мотивации к постоянному профессионально-личностному развитию на курсах повышения квалификации решались нами и ранее с помощью разнообразных методов и приемов. В том числе на основе метода самоанализа — как осмысления уровня развития собственных профессиональных компетенций, выявления профессиональных затруднений и дефицитов, определения путей их устранения. Внешней мотивирующей основой самоанализа являлись требования профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [3].

В рамках новой программы повышения квалификации предусматривается технологичная реализация метода самоанализа в следующей последовательности действий (как под руководством преподавателя, так и в форме самостоятельной работы с применением возможностей дистанционного обучения):

- 1) осмысление внутренних причин сопротивления непрерывному развитию профессионально-личностных компетенций;
- 2) анализ результатов собственной профессиональной деятельности с помощью перечня трудовых действий, необходимых умений и необходимых знаний по трудовым функциям «Общепедагогическая функция. Обучение», «Воспитательная деятельность», «Развивающая деятельность»;
- 3) работа с перечнем видов развивающей деятельности педагога (воспитателя, учителя) с учетом механизмов целеполагания;
- 4) разработка индивидуального маршрута профессионально-личностного саморазвития на основе проведенного самоанализа и полученной информации;
- 5) реализация индивидуального маршрута профессионально-личностного саморазвития и отслеживание поэтапного движения по нему на основе рефлексии достигнутых и проектирования новейших результатов.

Шаг 1. Осмысление внутренних причин сопротивления непрерывному развитию профессионально-личностных компетенций.

Как показывает практика, педагогу эффективно осмыслить внутренние причины сопротивления помогает практическая отработка психологических ОК-установок — в контексте необходимого умения «владеть профессиональной установкой на оказание помощи любому ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, особенностей поведения, состояния психического и физического здоровья» (трудовая функция 3.1.3 «Развивающая деятельность») [3]. Образовательной задачей в этом случае является активизация внутренних условий профессионального развития и самосовершенствования педагогов — ради успешного достижения профессиональных целей в сфере обучения, воспитания, развития обучающихся поколения Z (в соответствии с требованиями ФГОС общего образования).

Далее под руководством преподавателя эта психологическая техника ретроспективной рефлексии дополняется самоанализом своих базовых жизненных позиций. Цель самоанализа — осмысление педагогами эффективности или неэффективности личностных профессионально значимых характеристик на текущем этапе жизнедеятельности. Причем — с точки зрения реализации трудового действия «осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями ФГОС дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования» (трудовая функция 3.1.1 «Общепедагогическая функция. Обучение»).

Быстрая активизация мотивации и осмысление механизмов целеполагания (непрерывного развития профессионально-личностных компетенций педагогов) созвучны динамично меняющимся условиям, в которых осуществляется профессиональная деятельность педагогов. При этом активизация мотивации достаточно успешно происходит в том случае, если используется пирамида нейробиологических уровней Р. Дилтса.

Апробация данного шага в ходе самостоятельной работы педагогов в системе дистанционного обучения Moodle показала, что основными психологическими причинами осознаваемого или неосознаваемого сопротивления непрерывному развитию профессионально-личностных компетенций являются:

- идеализация собственных профессиональных возможностей (в сфере предупреждения и разрешения конфликтов в образовательной среде, к примеру);
- неадекватно завышенная, стопроцентная самооценка актуальных профессиональных компетенций (словно дальше некуда развиваться);
- обесценивание необходимости рефлексивной деятельности (отсутствие аргументированного качественного самоанализа, как следствие);
- необходимость постоянно овладевать новыми компетенциями в быстро меняющихся условиях осуществления профессиональной деятельности (не только предметными, методическими, но и психолого-педагогическими, коммуникативными, в том числе ИКТ);
- ослабленный характер побудительных сил, причин, мотивов, ценностных ориентаций к профессионально-личностному развитию (из-за проявлений синдрома эмоционального выгорания и профессиональной деформации);
- неустойчивая мотивация к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации личности (она имеет ситуативный, а не устойчивый характер);
- стагнация в работе и совершенствовании структуры индивидуальных смыслов, значений, убеждений (доминирующее положение понятия «ученик» как «пассивный объект» образовательного процесса по отношению к понятию «обучающийся» как «активный субъект» современного образовательного процесса, к примеру).

Шаг 2. Анализ результатов собственной профессиональной деятельности с помощью перечня трудовых действий, необходимых умений и необходимых знаний по трудовым функциям «Общепедагогическая функция. Обучение», «Воспитательная деятельность», «Развивающая деятельность».

В качестве мотивирующих показателей самоанализа результатов профессиональной деятельности мы предлагаем параметры, которые можно назвать так:

- «данной компетенцией я обладаю» (+),
- «данная компетенция требует дополнительного развития» (\pm).

У компетенций, требующих дополнительного развития, указываются актуальные («Я-реальное») и желаемые («Я-идеальное») измерители в процентах, что позволяет педагогам увидеть наглядную картину собственного стремления к развитию и актуализации своего Я «в направлении все большей сложности, самодостаточности, зрелости и компетентности» [4, с. 11]. Также каждый педагог определяет и обозначает

сроки развития компетенций до требуемого уровня, по сути, превращая собственные констатирующие показатели в формирующие, что позволит ему в перспективе отследить их промежуточную или итоговую результативность (представляем пример рабочей таблицы, табл. 1).

Таблица 1.
Самоанализ компетенций по трудовой функции «Общепедагогическая функция. Обучение»

Составитель:

Дата:

Цель:

№	Перечень трудовых действий по трудовой функции «Общепедагогическая функция. Обучение»	Параметры трудовых действий					
		Данной компетенцией я обладаю +	Данная компетенция требует дополнительного развития ±	Актуальные показатели, %	Желаемые показатели %	Начало срока	Окончание срока
1	Разработка и реализация программ учебных дисциплин в рамках основной общеобразовательной программы						
2	Осуществление профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования						
3	Участие в разработке и реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды						
4	Планирование и проведение учебных занятий						
5	Систематический анализ эффективности учебных занятий и подходов к обучению						
6	Организация, осуществление контроля и оценки учебных достижений, текущих и итоговых резуль-						

	татов освоения основной образовательной программы обучающимися						
7	Формирование универсальных учебных действий						
8	Формирование навыков, связанных с информационно-коммуникационными технологиями						
9	Формирование мотивации к обучению						
10	Объективная оценка знаний обучающихся на основе тестирования и других методов контроля в соответствии с реальными учебными возможностями детей						

Шаг 3. Работа с перечнем видов развивающей деятельности педагога (воспитателя, учителя) с учетом механизмов целеполагания.

Ознакомление и самостоятельная работа с открытым перечнем видов развивающей деятельности педагога (воспитателя, учителя) оказывает ему действенную помощь в осмыслении механизмов целеполагания и определении путей развития своих психолого-педагогических компетенций. Перечень, составленный экспертами Чувашского регионального отделения Общероссийской общественной организации «Федерация психологов образования России», включает в себя следующие виды, которые нацелены на реализацию задач национального проекта РФ «Образование»: курсы повышения квалификации, профессиональная переподготовка, внутриорганизационное обучение в группах, дистанционное обучение, тематические методические семинары и практикумы, учебные курсы, деловые игры и тренинговые программы, индивидуальный коучинг и работа с персональным тьютором или наставником, индивидуальные методические консультации опытного профессионала, изучение лучших практик, стажировка (ознакомление с функциями должности, новыми технологиями работы), выездные мероприятия (конкурсы, фестивали, съезды), участие в научно-практических конференциях, круглых столах, дискуссионных площадках, пресс-конференциях и вебинарах с профессионалом, проектная деятельность, участие в профессиональных и грантовых конкурсах, вовлечение в новые области работы (освоение новых профессиональных обязанностей), усвоение новых ролевых моделей и общественных обязанностей, временное замещение должности («обмен» рабочими местами) и участие в мероприятиях, предложенных работодателем, чтение специализированной литературы, разработка и реализация авторских программ, написание и публикация статей и эссе, подготовка буклетов, обзоров, рефератов, докладов и др.

Осмыслению мотивационных механизмов целеполагания как осознанного предвосхищения будущего результата педагогической деятельности способствуют: выдвижение целей, определение путей их достижения и проектирование ожидаемых результатов (назовем это «линией наименьшего сопротивления»). Более детальное и адекватное целеполагание содержит следующие необходимые этапы: 1) изучение уровня сформированности своей профессиональной компетентности (предметной, методической, психолого-педагогической, коммуникативной); 2) проектирование системы целей; 3) определение содержания и адекватных методов достижения поставленных целей; 4) выявление полученных за определенный период времени результатов и соотнесение их с ранее поставленными целями; 5) корректировка и постановка на этой основе новых целей на следующий период (это «линия профессионального целеполагания»). По нашим данным, значимым внутренним механизмом, запускающим линию профессионального целеполагания педагога, является его восприятие собственной профессиональной работы. Результаты опроса социальных педагогов, педагогов-психологов и педагогов, сопровождающих семьи с детьми с ОВЗ и инвалидностью, по методике Г.В. Резапкиной «Потребность или необходимость?» в феврале 2020 года показали следующую

картину: для 46% респондентов работа является необходимостью, для 29% — потребностью, для 25 % — и потребностью, и необходимостью в соотношении 50/50. Следовательно, можно предположить, что доминирующий внутренний механизм «работа как необходимость» («надо») без дополняющих механизмов «работа как потребность» («хочу») и «работа как компетентность» («могу») может являться причиной слабой мотивации педагога к профессиональной деятельности и развитию профессионально-личностных компетенций (особенно к их непрерывному развитию). В таком случае существенную помощь педагогу может оказать пошаговая развивающая работа на основе рефлексивной технологии самоанализа, описываемой в статье.

Шаг 4. Разработка индивидуального маршрута профессионально-личностного саморазвития на основе проведенного самоанализа и полученной информации.

Рекомендуемая нами структура индивидуального маршрута профессионально-личностного саморазвития педагога содержит информационную справку об авторе-разработчике; дату; формулировку индивидуальных целей и задач с учетом целеполагания национального проекта РФ «Образование»; индивидуализированный перечень компетенций (трудовые действия, необходимые умения, необходимые знания и другие характеристики) по трудовым функциям «Общепедагогическая функция. Обучение», «Воспитательная деятельность», «Развивающая деятельность», требующих дополнительного развития, также их процентные показатели (желаемые); индивидуализированный перечень выбранных видов развивающей деятельности педагога; формулировку индивидуализированных сроков развития профессиональных компетенций; индивидуальный перечень достигнутых результатов (представляем пример рабочей таблицы, табл. 2).

Таблица 2.
Индивидуальный маршрут профессионально-личностного саморазвития
учителя биологии по трудовой функции «Развивающая деятельность»

Автор-разработчик:
 Дата:
 Цель:
 Задачи:

Трудовые действия	Необходимые умения	Необходимые знания	Желаемые показатели (%)	Виды развивающей деятельности	Сроки развития	Результаты
1.	1.	1.				
2.	2.	2.				
3.	3.	3.				
4.	4.	4.				
5.	5.	5.				
6.	6.	6.				
7.	7.	7.				
8.	8.					
9.	9.					
10.						
11.						
Другие характеристики						
1.						

Шаг 5. Реализация индивидуального маршрута профессионально-личностного саморазвития и отслеживание поэтапного движения по нему на основе рефлексии достигнутых и проектирования новейших результатов.

Реализацию индивидуального маршрута и дальнейшее отслеживание поэтапного движения по нему педагоги осуществляют самостоятельно (за пределами очных или заочных курсов повышения квалификации) в зависимости от:

- специализации,
- актуализирующихся профессиональных дефицитов и затруднений,
- образовательных потребностей и ценностей,
- перечня направлений обновления содержания общего образования,
- локальных задач и конкретных ситуаций образовательной организации и т.п.

Решая задачи подготовки педагогов Чувашской Республики к непрерывному образованию, мы подчеркиваем, что их рефлексивная деятельность (рефлексивный анализ эффективности индивидуального маршрута саморазвития) в автономном, самостоятельном, автоматизированном режиме, по сути, и служит перманентному совершенствованию личностных, профессионально значимых характеристик. В том числе таких, как «гармонично развитая и социально ответственная личность», согласно целям национального проекта РФ «Образование» [2]. Это и является отражением готовности и способности педагогов Чувашии к реализации идеи непрерывного образования и самообразования на данном этапе.

Подводя итоги, сформулируем перспективные задачи в сфере повышения мотивации педагогов к непрерывному развитию профессионально-личностных компетенций:

- дальнейшая активизация самообразовательной позиции каждого педагога в системе непрерывного образования педагогических работников;
- создание модели профессиональной образовательной среды, стимулирующей каждого педагога на непрерывное повышение профессиональных компетенций;
- создание мониторинга реализации системы непрерывного образования педагогов образовательных организаций.

Литература

1. Девятова И.Е. Технологии развития педагогической рефлексии // Научно-теоретический журнал. 2017. № 4 (33). С. 41–49.
2. Паспорт национального проекта «Образование» (утвержден президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16) [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=319308&fld=134&dst=100014,0&rnd=0.9498994235872655#009712378451383907> (дата обращения: 23.05.2020).
3. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 № 544н (ред. от 05.08.2016) «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”» [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. URL: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=203805&div=LAW&rnd=307C5F241DB9A69645EC1650BEC795AD#2ckhpn7bwk1> (дата обращения: 04.01.2020).
4. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М.: Прогресс, Универс, 1994. 480 с.

References

1. Devyatova I.E. Tekhnologii razvitiya pedagogicheskoi refleksii [Technologies for the development of pedagogical reflection]. *Nauchno-teoreticheskii zhurnal [Scientific and Theoretical Journal]*, 2017, no. 4 (33), pp. 41–49.
2. Paspport natsional'nogo proekta “Obrazovanie” (utv. prezidiumom Soveta pri Prezidente RF po strategicheskomu razvitiyu i natsional'nym proektam, protokol ot 24.12.2018 No. 16) [Passport of the national project “Education” (approved by the presidium of the Presidential Council for Strategic Development and National Projects, protocol of 2018, December 24, No. 16)]. *Konsul'tantPlyus [Konsultant Plus]*. Available at: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=319308&fld=134&dst=100014,0&rnd=0.9498994235872655#009712378451383907> (Accessed 23.05.2020).

3. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 No. 544н (ред. от 05.08.2016) “Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”” [Order of the Ministry of Labor of Russia of 2013, October 18, No. 544н (as amended on 2015, August 5) “On approval of the professional standard “Teacher (pedagogical activity in the field of preschool, primary general, basic general, secondary general education) (educator, teacher)””]. *Konsul'tantPlyus* [*Konsultant Plus*]. Available at: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=203805&div=LAW&rnd=307C5F241DB9A69645EC1650BEC795AD#2ckhpn7bwk1> (Accessed 04.01.2020).
4. Rogers C. R. *Vzglyad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka* [A look at psychotherapy. The formation of man]. Moscow: Progress, Univers, 1994. 480 p. (In Russ.).

Информация об авторах

Андреева Надежда Николаевна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры профессионального развития педагогических работников (направление педагогика и практическая психология), Чувашский республиканский институт образования (БУ ЧР ДПО ЧРИО), г. Чебоксары, Российская Федерация. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0652-226X>, e-mail: lady-nadya@rambler.ru

Information about the author

Nadezhda N. Andreeva,

PhD in Education, Associate Professor, Department of Professional Development of Educators (the Direction of Pedagogy and Practical Psychology), Chuvash Republican Institute of Education, Cheboksary, Russian Federation. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0652-226X>, e-mail: lady-nadya@rambler.ru

Получена 30.06.2020

Received 30.06.2020

Принята в печать 30.07.2020

Accepted 30.07.2020

О журнале

Сетевой журнал «Вестник практической психологии образования» / Bulletin of Practical Psychology of Education публикует наиболее актуальные психологические и психолого-педагогические работы теоретического, практико-прикладного и экспериментального характера российских и иностранных специалистов.

Основные темы журнала посвящены описанию:

- наиболее эффективных практик психолого-педагогической работы в сфере детства,
- проблем обучения, воспитания и развития детей с учетом их возрастных, психофизиологических особенностей, особенностей поведения, мотивов и способностей,
- нормативно-правового обеспечения профессиональной деятельности педагога-психолога,
- вопросов подготовки психолого-педагогических кадров,
- общественно-значимых событий и вопросов профессионального становления психолога образования.

Издание адресовано психологам-исследователям, психологам-практикам, преподавателям психологии, а также всем тем, кто интересуется вопросами психологии образования.

Соучредители:

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

Издатель:

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет»,
127051, Москва, ул. Сретенка, 29.

Регистрационный номер и дата принятия решения о регистрации:

серия Эл №ФС77-73461 от 10 августа 2018 г.

ISSN: 2658-3100 (online)

Периодичность: 4 раза в год.

Издается с 2019 года.

Сайт издания:

на сайте <http://psyjournals.ru> в открытом доступе на русском и английском языках размещаются аннотации, ключевые слова, информация об авторах для всех статей и обзоров, опубликованных изданием, а также полнотекстовые версии всех статей издания. На сайте на русском и английском языках размещены информация об издательстве, главном редакторе, редакционном совете и редакционной коллегии, а также контактная информация с описанием тематики журнала.

РИНЦ:

издание зарегистрировано в Российском индексе научного цитирования (https://elibrary.ru/title_about.asp?id=37878) и регулярно предоставляет информацию об опубликованных статьях в данный индекс.

Тематика журнала (по перечню отраслей науки и групп специальностей научных работников в соответствии с Номенклатурой специальностей):

19.00.05 Социальная психология (психологические науки)

19.00.07 Педагогическая психология

19.00.13 Психология развития, акмеология

Форма периодического распространения: сетевая.

Языки: русский, английский.

Территория распространения: Российская Федерация, зарубежные страны.

Для авторов

Журнал «Вестник практической психологии образования» / Bulletin of Practical Psychology of Education — рецензируемое научное периодическое издание, зарегистрированное в установленном законом порядке как средство массовой информации.

Основное содержание издания представляет собой оригинальные научные и практико-ориентированные статьи, научные обзоры и профессиональные дискуссии.

Рецензирование

Издание осуществляет рецензирование всех поступающих в редакцию статей, соответствующих тематике журнала, с целью их экспертной оценки. Все рецензенты являются признанными специалистами по тематике рецензируемых материалов. Рецензии на поступившие материалы хранятся в издательстве в течение 5 лет. При необходимости доработки статей редакция издания направляет авторам рецензии в электронном виде.

Оформление статей

В публикуемых материалах указывается информация об авторах, их месте работы и необходимые контактные данные.

При опубликовании научной статьи на русском языке обязательным является наличие ключевых слов (5–10) и аннотации не менее 1000 знаков (с пробелами) на русском и английском языках.

У всех публикуемых статей должны быть приставные библиографические списки, а также их транслитерация (http://psyjournals.ru/info/homestyle_guide/formatting_rules.shtml#formatting_rules_4), оформленные в соответствии с правилами издания на основании требований, предусмотренных действующими ГОСТами.

Объем статей должен составлять не более 25000 знаков (с пробелами).

При направлении рукописи в издательство редакция просит руководствоваться правилами направления, рецензирования и опубликования представленных рукописей авторов (<https://drive.google.com/file/d/0B0Ow7h-SbHCdeE03Nm9oV3g2STdFaW1KaU1pOTFFR3M3TDJZ/view>).

Издательством разработан стилевой файл статьи электронного журнала (http://psyjournals.ru/info/homestyle_guide/index.shtml) для использования авторами при подготовке рукописей статей, подаваемых для публикации в сетевом журнале «Вестник практической психологии образования». Использование стилового файла упрощает процесс оформления рукописей согласно требованиям издательства.

Рукопись статьи необходимо направлять в редакцию на адрес электронной почты vestnik-psy@mgppu.ru в комплекте с портретным фото и анкетой (http://psyjournals.ru/info/homestyle_guide/app_author_form.shtml) автора(ов).

В журнале плата за предпечатную подготовку и публикацию не взимается.

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