

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное  
учреждение высшего образования  
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ  
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

Серия Современное психолого-педагогическое образование

# СОВРЕМЕННОЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы  
МЕЖДУНАРОДНЫХ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЧТЕНИЙ  
ПАМЯТИ Л.В. ЯБЛОКОВОЙ

Красноярск, 29–30 октября 2020 г.

КРАСНОЯРСК  
2020

ББК 74+88.3  
С 568

**Ответственный за выпуск:**

*О.В. Груздева* (гл. редактор)

**Редакторы разделов:**

*О.В. Груздева, Е.Ю. Дубовик, О.Н. Владимирова,  
Е.М. Конончук* (технический редактор)

С 568 **Современное психолого-педагогическое образование:** материалы международных психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 29–30 октября 2020. – 238 с. (Серия Современное психолого-педагогическое образование).

ISBN 978-5-00102-426-2

Сборник статей продолжает обсуждение актуальных проблем психолого-педагогического образования. Основное содержание материалов составляют результаты научных исследований ученых КГПУ им. В.П. Астафьева, а также коллег из других регионов.

Книга будет интересна специалистам вузов, психологических центров, общественных организаций, работникам образовательных организаций и медицинских учреждений.

ББК 74+88.3

ISBN 978-5-00102-426-2

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2020

## Содержание

### Раздел 1. ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

#### **Бардецкая Я.В., Сенченко Ю.О.**

Ментальная арифметика как средство развития  
познавательных процессов детей младшего школьного возраста..... 9

#### **Верхотурова Н.Ю., Ващенко Е.В.**

К проблеме необходимости изучения  
эмоциональной компетентности студентов,  
обучающихся на психологических факультетах ..... 12

#### **Дубовик Е.Ю., Биндарева Т.А.**

Психолого-педагогические условия  
формирования психоэмоционального благополучия  
обучающихся хореографического колледжа ..... 16

#### **Дубовик Е.Ю., Биттнер Д.А.**

Теоретический анализ влияния развода родителей  
на поведение подростка..... 19

#### **Кольга В.В., Казорина Е.Д., Золотарев В.В.**

Геймификация как способ преодоления  
психологического барьера обучающихся  
в образовательной деятельности ..... 21

#### **Мосина Н.А., Ткачук И.В.**

Психологические особенности  
детей младшего школьного возраста  
с синдромом дефицита внимания..... 25

#### **Новикова Д.В., Гуторов Е.А.**

Кибербуллинг как угроза психологическому здоровью  
в условиях дистанционного обучения в период карантина ..... 27

#### **Сафонова М.В., Кербис И.Ю.**

Моделирование психолого-педагогических условий  
развития коммуникативной компетенции педагогов  
дошкольных образовательных учреждений  
с применением дистанционных технологий ..... 31

<b>Селезнева Н.Т., Грузинцев А.В.</b> Психологическое сопровождение оптимизации смыслоразнозначных ориентаций людей с повышенными потребностями по слуху .....	34
<b>Сладкова О.Б.</b> Информационная среда вуза в условиях дистанционного обучения .....	37
<b>Тодышева Т.Ю.</b> Одиночество в период ранней взрослости .....	42
<b>Раздел 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В АРТ-ПРОСТРАНСТВЕ</b>	
<b>Дмитриева Н.Ю., Ефимова С.С.</b> Влияние дистанционного обучения на творческую активность студенческой молодежи .....	46
<b>Дмитриева Н.Ю., Концур Д.А.</b> Художественная фотография как способ развития визуального мышления студенческой молодежи .....	50
<b>Дмитриева Н.Ю., Мустафина Е.А.</b> Архитектурный макет как способ формирования у школьников представления о художественный стиле .....	53
<b>Маковец Л.А., Иванова Т.А.</b> Изучение уровня развития инициативности младших школьников в процессе творческой деятельности .....	56
<b>Маковец Л.А., Савченко В.В.</b> Особенности развития интереса к теоретическим дисциплинам на занятиях скульптурой у обучающихся в детской школе искусств .....	60
<b>Мёдова А.А., Сугако Т.В.</b> Развитие произвольного внимания старших дошкольников в процессе постановки мюзикла .....	63
<b>Митасова С.А., Райская А.И.</b> Театральная педагогика в России: история и перспективы развития .....	67
<b>Орлова С.Н., Кириллова С.А.</b> Развитие гендерной идентичности подростков посредством освоения русского танца .....	71

### **Раздел 3. СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ**

**Верхотурова Н.Ю., Коротких А.И.**

Личностно-деловые качества как фактор успешности  
профессиональной деятельности руководителя ..... 75

**Владимилова О.Н., Ананьева С.С.**

Направления информатизации системы  
управления средней школы ..... 78

**Владимилова О.Н., Есина О.Н.**

Образовательное коворкинг-пространство  
как форма реализации непрерывного образования ..... 82

**Владимилова О.Н., Погребная Т.В.**

Интеллектуальная собственность в системе общего образования ..... 85

**Владимилова О.Н., Свинко В. А.**

Проектный офис как инструмент управления  
проектной деятельностью в образовательной организации ..... 89

**Владимилова О.Н., Сергеева Т.Н.**

Профориентационное сопровождение  
образовательного процесса в современной школе ..... 92

**Владимилова О.Н., Сидоркина О.В.**

Внедрение когнитивных технологий в непрерывном образовании ..... 95

**Владимилова О.Н., Таскина А.А.**

Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов ..... 99

**Владимилова О.Н., Трусова С.В.**

Анализ факторов, побуждающих молодых людей  
к организации собственного бизнеса ..... 101

**Владимилова О.Н., Фролова Е.Р.**

Основы создания проекта корпоративного университета в РФ ..... 105

**Гаврильченко Г.С.**

Экономические знания как элемент воспитания  
современного человека в образовательном процессе ..... 109

**Гаврильченко Г.С., Борисенкова К.К.**

Влияние факторов,  
воздействующих на развитие финансовой грамотности ..... 112

<b>Гаврильченко Г.С., Ключан Е.О.</b> Профильное обучение как способ организации учебно-воспитательного процесса: сущность, проблемы, противоречия, перспективы.....	116
<b>Гаврильченко Г.С., Ключан Е.О.</b> Профильное обучение: отечественный и зарубежный опыт .....	119
<b>Гаврильченко Г.С., Ключеня О.Н.</b> Практические аспекты государственно-частного партнерства в системе образования .....	123
<b>Гаврильченко Г.С., Ключеня О.Н.</b> Факторы, препятствующие развитию государственно-частного партнерства в системе образования.....	126
<b>Гаврильченко Г.С., Ключеня О.Н.</b> Зарубежный и отечественный опыт государственно-частного партнерства в системе образования.....	131
<b>Гаврильченко Г.С., Медведева Ю.П.</b> Практический опыт развития финансовой грамотности в зарубежных и российских исследованиях .....	134
<b>Гаврильченко Г.С., Попкова Н.А.</b> Особенности проектной деятельности в образовательной организации.....	137
<b>Кольга В.В., Мымрикова К.М.</b> Современные условия развития event-технологий в образовательных учреждениях города Нерюнгри .....	141
<b>Кольга В.В., Пospelова П.Б.</b> Организационные риски и негативные эффекты объединения школ.....	144
<b>Кольга В.В., Семейщева В.В.</b> Совершенствование образовательного процесса за счет использования инновационных образовательных технологий .....	148
<b>Кольга В.В., Сидорова О.О.</b> Развитие социально-педагогической деятельности в условиях открытого образования .....	152
<b>Кольга В.В., Федыняк К.В.</b> Внутрикорпоративное обучение педагогов как эффективный способ развития кадрового потенциала .....	156

<b>Кольга В.В., Федыняк К.В.</b> Отечественный и западный опыт управления кадровым потенциалом образовательной организации .....	159
<b>Кольга В.В., Шершень Н.В.</b> Развитие социального партнерства с медицинскими учреждениями при организации профильного обучения в школах Тайшетского района .....	162
<b>Рудзитис Т.А., Лютых О.Ю.</b> Сказка как метод обучения в современном вузе .....	165
<b>Раздел 4. СЕМЬЯ И РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ. ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ</b>	
<b>Барканова О.В., Назарова К.С.</b> Особенности родительских установок и представлений о родительстве в семьях подростков.....	169
<b>Вербианова О.М.</b> К вопросу о роли современных игрушек в развитии детей 4–5 лет .....	172
<b>Дубовик Е.Ю., Авзалова А.Р.</b> Эмоциональное благополучие детей старшего дошкольного возраста из неполных семей .....	176
<b>Кухар М.А., Васильева О.В.</b> Гармонизация взаимоотношений партнёров в молодых супружеских парах.....	178
<b>Кухар М.А., Дансарунова Д.С.</b> Особенности психолого-педагогического сопровождения семей с детьми, состоящими на учете в комиссии по делам несовершеннолетних и защите прав .....	182
<b>Мосина Н.А., Карпова Е.О.</b> Особенности отношения матерей детей младшего дошкольного возраста к материнству. Некоторые примеры таких отношений .....	186
<b>Старосветская Н.А., Терёхина-Крупецких А.Д.</b> Развитие эмоциональной устойчивости матерей, находящихся в декретном отпуске .....	190
<b>Чеснокова Е.П., Русина Ю.Н.</b> Представления родителей о переживаниях своего ребенка 5–6 лет .....	192

**Шкерина Т.А., Гришина К.Д.**

Психолого-педагогическая компетентность родителей детей  
с ограниченными возможностями здоровья: сущность и структура ..... 196

**Раздел 5. УПРАВЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНОЙ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ  
НА ЭТАПЕ СТАНДАРТИЗАЦИИ**

**Анцыпинович О.Н., Леганькова О.В., Титовец Т.Е.**

Проблема подготовки будущих педагогов  
дошкольного образования к формированию  
у воспитанников личностных и метапредметных компетенций ..... 200

**Груздева О.В., Лобойко Т.М.**

Управление качеством образования дошкольной  
образовательной организации на основе ресурсного подхода ..... 203

**Кухар М.А., Белошапкина Е.Е.**

Развитие информационно-коммуникационной компетентности  
педагогов дошкольной образовательной организации ..... 206

**Кухар М.А., Муравьева И.Ю.**

Особенности социально-психологического климата  
в дошкольной образовательной организации ..... 210

**Леганькова О.В., Финькевич Л.В.**

Психологические трудности организации  
образовательного процесса учреждения  
дошкольного образования в условиях пандемии ..... 214

**Рублевская Е.А., Богданович Л.Б.**

Организация профориентационной работы  
на факультете дошкольного образования ..... 218

**Шкерина Т.А., Ефремова З.А.**

Методическое сопровождение педагогов  
в процессе взаимодействия с родителями детей  
с ограниченными возможностями здоровья ..... 221

**Шкерина Т.А., Луговик Т.Ю.**

К вопросу о проектировании модели  
методической поддержки педагогов-воспитателей  
в развитии конструктивного взаимодействия с родителями ..... 225

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ ..... 229

**Раздел 1.**  
**ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**  
**СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО**  
**ОБРАЗОВАНИЯ**

---

Я.В. Бардецкая, Ю.О. Сенченко

**МЕНТАЛЬНАЯ АРИФМЕТИКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ**  
**ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ ДЕТЕЙ**  
**МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

*Ментальная арифметика, развитие, познавательные процессы, младшие школьники.*

В статье анализируются основные подходы к изучению ментальной арифметики как средства развития познавательных процессов у детей младшего школьного возраста. Обосновывается потребность в проведении практического исследования по данному направлению.

Ya.V. Bardeckaya, Y.O. Senchenko

**MENTAL ARITHMETIC AS A MEANS OF DEVELOPING**  
**COGNITIVE PROCESSES IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

*Mental arithmetic, development, cognitive processes, primary school students.*

The article analyzes the main approaches to the study of mental arithmetic as a means of developing cognitive processes in children of primary school age. The need for practical research in this area is justified.

**В**настоящий момент весьма популярными стали программы обучения детей ментальной арифметике. Она преподается в детских садах, развивающих центрах, в школах. Существует множество пособий, которые позволяют заниматься по данному направлению в домашних условиях. Но, несмотря на это, не существует единого мнения в отношении того, что же есть ментальная арифметика, на что конкретно она влияет и каким образом это происходит. На наш взгляд, наиболее полное определение

ментальной арифметики предложено В.И. Федяй. По его мнению, это «программа развития умственных способностей и творческого потенциала ребенка при помощи математических вычислений на счетах абакус» [14]. Под познавательными процессами, вслед за М.И. Еникеевым, мы будем понимать «психические явления, обеспечивающие, непосредственно в своей совокупности, познание – восприятие информации, ее переработку, хранение и использование» [5]. Познавательные процессы включают в себя: ощущения, память, мышление, воображение, внимание.

Цель исследования: изучение подходов к развитию познавательных процессов посредством ментальной арифметики у детей младшего школьного возраста в зарубежной и отечественной литературе.

Объект исследования: познавательные процессы детей младшего школьного возраста.

Предмет исследования: развитие познавательных процессов детей младшего школьного возраста посредством ментальной арифметики.

Гипотезой исследования является предположение о том, что ментальная арифметика положительно влияет на развитие познавательных процессов детей младшего школьного возраста.

Познавательные процессы привлекают исследователей уже долгое время. Первые попытки относятся еще к античности. Дальнейшее развитие представления о познавательных процессах получили в период Средневековья и Нового времени, далее развивались в рамках ассоцианизма, экспериментальной психологии, вюрцбургской школы и когнитивной психологии [10; 11], в трудах отечественных авторов [3; 4; 6; 7; 8].

Каждый исследователь пытался найти способы развития познавательных процессов. Одной из современных программ развития стала ментальная арифметика. Она представляет собой обучение человека навыку быстрого счета в уме посредством специальных счетов – абакуса. Достижение результата в процессе обучения возможно при тренировке, заключающейся в совершении математических действий на абакусе, после этого реальные счета заменяются на их образ и выполняются действия в уме. С каждым уроком ребенок узнает новые формулы, позволяющие ему считать боль-

шие сложные числа. Важным элементом тренировок является увеличение скорости счета и количества выполняемых действий. Помимо работы со счетами, на занятиях возможно проведение развивающих игр, упражнений, направленных на развитие памяти, внимания, скорости реакции, мелкой и крупной моторики.

Составители большинства программ обучения ментальной арифметике [1; 2; 9; 13; 14; 15] утверждают, что постоянные занятия положительно влияют на познавательные процессы ребенка, а именно: внимание, память и мышление. Происходит это за счет постоянной тренировки ребенка. Для получения правильного ответа ребенку необходимо запомнить все формулы, уметь их вовремя применить, удерживая одновременно в памяти несколько цифр и действий с ними. Важным является постепенное усложнение за счет увеличения количества действий, скорости их предъявления, а также введения усложняющих факторов (решение двух примеров одновременно, чтение стихотворения во время счета). Подобные программы развития действительно могут положительно влиять на познавательные процессы, но для подтверждения требуется экспериментальное исследование.

### ***Библиографический список***

1. Би М. Ментальная арифметика. Для всех. М.: Издательское решение, 2017. 17 с.
2. Вендланд Д. Ментальная арифметика. Учим математику при помощи абакуса. СПб.: Питер, 2016. 256 с.
3. Выготский Л.С. Развитие памяти: Экспериментальное исследование высших психологических функций. М.: Государственное учебно-педагогическое издательство, 1931. С. 5–13.
4. Гальперин П.Я. Языковое сознание и некоторые вопросы взаимоотношения языка и мышления // Вопросы философии. 1977. №4. С. 95–101.
5. Еникеев М.И. Психологический энциклопедический словарь. М.: Проспект, 2010. 560 с.
6. Лазурский А., Филосова Л. Естественные экспериментальные схемы личностей учащихся // Вестник воспитания. 1916. № 6. С. 1–51.

7. Лурия А.Р. Об историческом развитии познавательных процессов. М.: Наука, 1973. С. 33–57.
8. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2019. 583 с.
9. Маулешева А., Сырланова С.Т. Ментальная арифметика как нетрадиционный метод обучения устному счёту дошкольников // Символ науки. 2016. № 12–2. С. 221–226.
10. Миллер Дж. Когнитивная революция с исторической точки зрения // Вопросы психологии. 2005. № 6. С. 104–109.
11. Найссер У. Познание и реальность. М.: Прогресс. 1981. 232 с.
12. Невзорова А. Моментальная арифметика. Пособие по ментальной арифметике и логике. М.: Галактика, 2020. 163 с.
13. Сухова Д. Ментальная арифметика. М.: Галактика, 2019. 72 с.
14. Федяй В.И. Курс ментальной арифметики. М.: ООО «Издательский дом Меркурий», 2017. 38 с.
15. Фуст О. Ментальная арифметика. Самоучитель. Сложение и вычитание. М.: Издательские решения, 2019. 150 с.

Н.Ю. Верхотурова, Е.В. Ващенко

**К ПРОБЛЕМЕ НЕОБХОДИМОСТИ ИЗУЧЕНИЯ  
ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ,  
ОБУЧАЮЩИХСЯ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ФАКУЛЬТЕТАХ**

*Компетентностный подход, эмоциональная компетентность, студенты психологических факультетов.*

В статье представлен теоретический анализ проблемы изучения эмоциональной компетентности как одного из ключевых компонентов эффективности профессиональной деятельности будущих психологов.

N.Yu. Verkhoturova, E.V. Vashchenko

**TO THE PROBLEM OF THE NEED FOR STUDYING  
THE EMOTIONAL COMPETENCE OF STUDENTS  
TRAINING AT PSYCHOLOGICAL FACULTIES**

*Competence approach, emotional competence, psychology students.*

The article presents a theoretical analysis of the problem of studying emotional competence, as one of the key components of the effectiveness of the professional activity of future psychologists.

Реформирование высшей школы и нарастающие тенденции процессов фундаментализации, глобализации современного образования в условиях его модернизации и проникновения компетентностно-ориентированной парадигмы в практику преподавания определили необходимость разработки новых теоретико-методологических подходов к практике реализации образовательного процесса при подготовке студентов, обучающихся на психологических факультетах.

Одним из ключевых вопросов в практике компетентностно-ориентированной парадигмы является определение содержания понятий «компетентность» и «компетенция». В нашем исследовании мы основывались на понимании их сущности и структурного содержания И.А. Зимней (2013). Автор под компетентностью понимает «реализуемые субъектом умения решать социально-профессиональные задачи в деятельности на основе освоенного содержания учебных дисциплин при актуализации необходимых для ее успешности личностных качеств» [3, с.10].

Проблеме компетентного подхода, разработке и изучению структурно-компонентного состава компетентностей уделяли внимание многие исследователи (Дж. Равен, 1984; Н.В. Кузьмина, 1990; А.К. Маркова, 1990; А.В. Хуторской, 2001; И.А. Зимняя, 2004 и др.). Несмотря на различия во взглядах, учёные едины в том, что компетентность является интегративным личностным качеством, которое актуализируется в деятельности и во взаимодействии с другими людьми.

И.А. Зимняя определяет компетенции как «осваиваемое и освоенное, но не актуализируемое еще содержание, представляющее собой психическое образование, образ содержания знаний, программ их реализации, способов и алгоритмов действий» [3, с. 9]. Автор акцентирует внимание на том, что компетентность – это не просто сумма компетенций, а это их интегративное воплощение.

Исследование эмоциональной компетентности личности началось сравнительно недавно, так как долгое время в психологической науке более глубоко исследовалась когнитивная составляющая личности, и успех в профессиональной деятельности связывали с коэффициентом интеллекта (IQ). Однако с течением времени исследователи подвергли сомнению то, что высокий

уровень IQ гарантирует эффективность и успешность профессиональной деятельности. В результате поисков эквивалента коэффициента интеллекта в конце XX века в научную терминологию были введены понятия «коэффициент эмоциональности» (EQ) (Р. Бар-Он, 1985), «эмоциональный интеллект» (Дж. Майер, П. Саловей, 1990; Д. Гоулман, 2009 и др.). В большинстве работ, посвященных изучению эмоционального интеллекта личности, эмоциональная компетентность отражалась косвенно и не рассматривалась как самостоятельная область исследований.

Д. Гоулман утверждает, что эмоциональная компетенция – это приобретенная способность, которая основывается на эмоциональном интеллекте и является причиной продуктивной и эффективной деятельности [1, с. 20]. То есть эмоциональный интеллект личности может не влиять и не предсказывать успех в работе, но всё же определенный уровень его развития становится базой для развития компетенций и компетентности, которые в дальнейшем и будут являться причиной успешной деятельности.

И.М. Юсупов и Г.В. Юсупова дают следующее определение эмоциональной компетентности: это совокупность развивающихся способностей к саморегуляции и регуляции межличностных отношений с помощью осознания как своих эмоций, так и эмоций других людей [4, с. 85]. Е.В. Либина (1998), в свою очередь, определяет эмоциональную компетентность личности как способность осуществлять оптимальную координацию между эмоциональными состояниями и поведением.

Теоретико-методологический анализ позволил выявить существующее противоречие между важностью и актуальностью изучения проблемы эмоциональной компетентности студентов как одного из компонентов эффективности профессиональной деятельности будущих психологов и одновременно её малой разработанностью, а также недостаточной представленностью экспериментальных разработок в современных психологических исследованиях.

Специфика профессиональной деятельности психолога заключается в необходимости постоянной эмоциональной регуляции, в высоком уровне понимания собственных эмоциональных состояний, а также состояний других людей, в высоком уров-

не эмпатии и рефлексии. Следовательно, эффективность работы психолога зависит не только от суммы полученных знаний, но и от уровня развития эмоциональной компетентности. Учитывая значимость вопроса эмоциональной компетентности обучающихся психологических факультетов, нами был выявлен недостаток исследований, посвященных данной проблематике. Большинство существующих исследований эмоциональной компетентности психологов и обучающихся психологических факультетов являются теоретическими и отличаются высокой степенью обобщенности, малой степенью детализированности (Р.А. Валеева, Е.К. Хакимова, 2014; Е.К. Баркова, 2016 и др.).

Таким образом, сохраняют свою актуальность и требуют дальнейших теоретических и эмпирических исследований вопросы, связанные с пониманием эмоциональной компетентности как одного из необходимых компонентов, непосредственно влияющих на эффективность будущей профессиональной деятельности студентов, обучающихся на психологических факультетах.

### ***Библиографический список***

1. Гоуман Д. Эмоциональный интеллект в бизнесе. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 512 с.
2. Дмитриев А.А., Верхотурова Н.Ю. Эмоциональное реагирование: феноменология, структурно-компонентный состав, проблемы и перспективы исследования // Сибирский педагогический журнал: научно-практическое издание. Новосибирск, 2018. № 3. С. 90–96.
3. Зимняя И.А. Компетенция и компетентность в контексте компетентностного подхода в образовании // Ученые записки Национального общества прикладной лингвистики. 2013. № 4. С. 16–31.
4. Юсупов И.М., Юсупова Г.В. Успех в карьере: интеллект или эмоциональная компетентность? // АНИ: педагогика и психология. 2014. № 3 (8). С. 85–86.
5. Dmitriev, A.A., Verkhoturova, N.Yu. (2019). Social and psychological aspects of emotional response in childhood. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. DOI: 10.17516/1997–1370–0469

Е.Ю. Дубовик, Т.А. Биндарева

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ  
ФОРМИРОВАНИЯ ПСИХОЭМОЦИОНАЛЬНОГО  
БЛАГОПОЛУЧИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ  
ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА**

*Психоэмоциональное благополучие, образовательная среда хореографического колледжа, обучающиеся хореографического колледжа.*

В статье обсуждается необходимость психологического сопровождения обучающихся в процессе обучения в хореографическом колледже, раскрыты психолого-педагогические условия формирования психоэмоционального благополучия обучающихся хореографического колледжа.

E.Y. Dubovik, T.A. Bindareva

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS  
FOR THE FORMATION OF PSYCHOEMOTIONAL  
WELL-BEING OF STUDENTS  
OF THE CHOREOGRAPHIC COLLEGE**

*Psychoemotional well-being, educational environment of the choreographic College, students of the choreographic College.*

The article discusses the need for psychological support of students in the process of training in a choreographic College, reveals the psychological and pedagogical conditions for the formation of psychological well-being of students of a choreographic College.

**С**пецифика освоения сложной профессии артиста балета заключается в том, что учащиеся хореографических училищ часто могут испытывать сильные стрессовые ситуации во время обучения.

Соснина Д.Н. обращает внимание на ряд психологических трудностей, характерных для освоения этой профессии: несоответствие ожиданий, что приводит к снижению мотивации; преодоление имеющихся страхов, адаптация к условиям образовательного учреждения в период проживания подросткового кризиса [9].

В связи с этим значимым вопросом является проблема формирования психоэмоционального благополучия обучающихся хореографического колледжа.

Понятие психоэмоционального благополучия, как отмечают Е.Г. Трошихина и В.Р. Манукян, позволяет объединить и связать эвдемонистический (К. Кейес и К. Рифф, Р. Райан и Э. Дисси, В.Г. Казанская, П.П. Фесенко и др.) и гедонистический (А. Макгрегор и Л. Литтл, Э. Комптон, Р.М. Шамионова, Е.Е. Бочарова и др.) подходы к понятию благополучия. Авторы под психоэмоциональным благополучием понимают интегральную характеристику внутреннего мира личности, включающую базовые эмоциональные характеристики личности (тревожность, устойчивые эмоциональные состояния) [11].

Н.Ф. Голованова, И.Б. Дерманова рассматривают психоэмоциональное благополучие как интегральный показатель, включающий преобладающее эмоциональное состояние, удовлетворенность разными аспектами жизни и направленность на саморазвитие [2].

Педагогу-психологу хореографического колледжа требуется определить содержание психолого-педагогических условий, в которых максимально возможно сформировать психологическое благополучие обучающихся, необходимое им для успешного выполнения требований образовательной программы хореографического колледжа.

Особенности обучения в хореографическом колледже предполагают организацию в условиях образовательного процесса психолого-педагогических условий, направленных на формирование психоэмоционального благополучия обучающихся: групповое и индивидуальное психологическое консультирование, личностный тренинг, применение методов арт-терапии. Основным содержанием данных условий являются:

1. С обучающимися: просвещение обучающихся в вопросах их внутренних ресурсов; развитие у обучающихся умения находить и применять адекватные средства преодоления трудностей; обучение разнообразным техникам и приёмам психологической самоподдержки при возникновении внешних и внутренних трудностей, связанных с освоением будущей профес-

сии; обеспечение психологической готовности обучающихся к типичным для процесса освоения программ хореографического колледжа трудностям.

2. С педагогами и родителями обучающихся: просвещение в вопросах внутренних ресурсов обучающихся, связанных с их возрастом, полом, индивидуально-психологическими особенностями и т.п.; помощь в поиске оптимальных и эффективных средств преодоления трудностей взаимодействия с обучающимися, а также в освоении разнообразных способов и приёмов психологической поддержки обучающихся в ситуациях возникновения у них трудностей обучения.

Реализация психолого-педагогических условий формирования психоэмоционального благополучия обучающихся хореографического колледжа, специфика психологического воздействия определенным образом зависят от индивидуальных и типологических особенностей обучающихся, от показателей психоэмоционального благополучия личности.

### ***Библиографический список***

1. Голованова Н.Ф., Дерманова И.Б. Самооценка эффективности самоосуществления как фактор психологического благополучия личности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 3. С. 85–92.
2. Иваницкий А.В. Психологический ресурс как интегральная характеристика личности // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=23894> (дата обращения: 04.11.2020).
3. Куликова А.В. Организационно-педагогические условия развития умений и навыков классического танца у учащихся младших классов хореографических училищ. Автореф. дис. ... канд. пед. н. М., 2009. 37 с.
4. Кузнецова И.А. Профессионально значимые компетенции в образовательном процессе подготовки артистов балета // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 2. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/02/64310> (дата обращения: 02.11.2020).

5. Павинская К.В. Сущность и специфика здоровьесберегающей деятельности в хореографическом образовании // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сб. статей. Ялта: РИО ГПА, 2016. Вып. 51. Ч. 7. С. 82–94.
6. Соснина И.Г. Становление артиста балета и его психологическое сопровождение // Ананьевские чтения. Материалы научно-практической конференции. СПб., 2014. С. 499–500.
7. Трошихина Е.Г., Манукян В.Р. Тревожность и устойчивые эмоциональные состояния в структуре психоэмоционального благополучия // Вестник СПбГУ. Психология и педагогика. 2017. Т. 7. Вып. 3. С. 211–223.

Е.Ю. Дубовик, Д.А. Биттнер

### **ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ВЛИЯНИЯ РАЗВОДА РОДИТЕЛЕЙ НА ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКА**

*Подростки, развод, подросток из разведенной семьи, самооценка, процесс развода, поведение подростка.*

В статье представлен теоретический анализ влияния развода родителей на поведение подростков. По данным психологических исследований, развод родителей негативно влияет на поведение подростка, формируя искаженное восприятие будущих отношений. Развод родителей является сложной ситуацией для подростка, что меняет его внутреннюю картину самосознания.

E.Y. Dubovik, D.A. Bittner

### **THEORETICAL ANALYSIS OF THE INFLUENCE OF PARENTAL DIVORCE ON ADOLESCENT BEHAVIOR**

*Teens, divorce, teen from a divorced family, self-esteem, divorce process, teen behavior.*

The article discusses the impact of parental divorce on adolescent behavior. According to psychological research, the divorce of parents negatively affects the behavior of a teenager, forming a distorted perception of future relationships. Divorce of parents is a difficult situation for a teenager, which changes his inner picture of self-consciousness.

По мнению психологов, процесс формирования личности начинается с момента рождения ребенка, и в этот момент большое влияние оказывает семейная обстановка и взаимоотношения супругов.

Развод является сложным периодом не только для родителей, но и для подростка. По мнению специалистов, развод оказывает травмирующее воздействие на личность подростка. Первые эмоциональные реакции подростка на развод родителей – непонимание, потрясение, тревога, страх, неуверенность в будущем, раздражение, злость и обида на них. Подростку очень сложно принять новую реальность, в которой он будет существовать, в особенности, когда ставится выбор, с кем из родителей ему необходимо жить в дальнейшем [3].

Процесс развода всегда сложен для всех субъектов, и часто родители, находясь в данном процессе, забывают про состояние ребенка и занимаются разрешением возникающих конфликтов. В это время ребенок остается один на один со своим состоянием, не понимая и не принимая новую ситуацию. Подростки, которые переживают развод родителей или находятся в ситуации развода, подвергаются риску столкнуться в дальнейшем с психологическими проблемами. Ситуация развода может по-разному влиять на состояние подростка. Особенно травмирующей она может являться, когда родители вовлекают его в конфликт, настраивают друг против друга и ставят перед фактом выбора, с кем ему необходимо будет жить [1].

Несо согласованность действий родителей в воспитании порождает трудности во взаимоотношениях, и часто подростки начинают негативно себя вести. На фоне развода родителей можно проследить взаимосвязь между ситуацией в семье и поведением подростка, склонностью к различным правонарушениям, снижением успеваемости, низким уровнем мотивации и агрессивным поведением. Когда же родители действуют согласованно и спокойно, друг с другом взаимодействуют, не конфликтуют, разговаривают с ребенком, объясняя, какие изменения его ждут, то сам процесс принятия новой ситуации в семье будет протекать спокойнее, и ребенок сможет справиться с ситуацией развода.

Исследование, проведенное по методике Ч.Д. Спилбергера «шкала реактивной (ситуативной) и личностной тревожности»,

показало, что подростки из неполных семей имеют более высокий уровень личностной тревожности, чем подростки из полных семей. Подростки из разведенных семей имеют уровень личностной тревожности 60 %, а подростки из полных семей – 30 %. Объясняется это тем, что подростки самостоятельно были вынуждены справляться с неблагоприятной обстановкой, чаще всего не имея поддержки со стороны родителей.

Многие исследователи сходятся во мнении, что девочки переживают развод гораздо спокойнее, чем мальчики. Так же бывает в семьях, где ушел отец: мальчики берут на себя роль главного и во всем помогают матери, обретая новый статус.

Таким образом, можно сказать, что подростки из неполных семей имеют более высокий уровень тревожности, чем подростки из полных семей. Подростки из неполных семей могут быть более конфликтными, иметь проблемы в поведении, при этом являются более самостоятельными, чем подростки из полных семей.

#### ***Библиографический список***

1. Гурова О.С., Середина Т.С. Особенности семейных перспектив юношей и девушек с опытом развода в родительской семье // Известия Алтайского государственного университета. 2010. № 2–2 (66). С. 33–35.
2. Косякова О.О. Возрастные кризисы. Ростов-на-Дону: Феникс, 2007. 224 с.
3. Кутеева В.П., Соловьева О.А. Семья как субъект социализации личности // Вестник Мордовского университета. 2010. № 2. С. 190–195.

В.В. Кольга, Е.Д. Казорина, В.В. Золотарев

### **ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК СПОСОБ ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БАРЬЕРА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Геймификация, обучение, игра, образование.*

В статье рассмотрен вопрос применения геймификации для совершенствования образовательного процесса, приведены примеры игр. Исследование сосредоточено на проблеме преодоления психологических барьеров в обучении.

## GAMIFICATION AS A WAY TO OVERCOME THE PSYCHOLOGICAL BARRIER IN EDUCATIONAL ACTIVITIES

*Gamification, training, game, education.*

The article discusses the use of gamification to improve the educational process, and provides examples of games. The research focuses on the problem of overcoming psychological barriers in learning.

**В**ведение. При обучении на разных уровнях образования на настоящий момент существует недостаток положительных стимулов к обучению. Отрицательные стимулы, такие как низкие отметки, жесткие рамки в обучении, отказы в предоставлении возможностей, имеют ограниченную область применения. Безусловно, можно обойтись и без положительного стимулирования, но нужно ли? Многие дети, юноши и девушки, придя в детский сад, школу, университет, сталкиваются с ситуацией, когда они чувствуют себя неловко, так как попали в непривычные условия, когда с их интересами перестают считаться.

Проблемой является то, что при подходе, основанном только на отрицательных стимулах, желание учиться исчезает. Это особенно касается активных и любознательных людей, им сложно приспособиться к данным условиям. В противовес этому и используют положительное стимулирование, в том числе обучение с применением игровых методик.

*Применение геймификации.* Геймификация – это применение игровых методик в неигровых ситуациях (обучение детей, профессиональные тренинги, изучение иностранных языков и т.д.). Перспективным применением геймификации, рассматриваемым в настоящей работе, является предоставление дополнительной мотивации к обучению, возможность преодоления психологического барьера во время выполнения заданий.

Функционально использование геймификации может применяться для реализации следующих целей [1]:

1. Социокультурная функция.
2. Функция межнациональной коммуникации.

3. Функция самореализации в игре.
4. Терапевтическая функция игры.
5. Функция коррекции в игре.
6. Развлекательная функция игры.

Игра может быть использована для преодоления различных трудностей, которые возникают у человека в общении с окружающими, в обучении. Оценивая терапевтическое значение игровых приемов, Д.Б. Эльконин писал, что эффект игровой терапии определяется практикой новых социальных отношений, которые получает индивид в ролевой игре [2]. Таким образом, работая над игровыми условиями, игротехник может обеспечить в том числе и преодоление психологического барьера.

*Экспериментальная часть.* Реализация этого подхода позволила нам сформировать ряд игровых ситуаций, на примере которых можно продемонстрировать преодоление психологических барьеров в коммуникативном общении и развитие личностных качеств обучающихся.

Опытно-экспериментальная работа включала в себя два типа игр.

*Пример 1.* Привычную игру “Клубок” можно адаптировать под программу дошкольного образования, а именно организовать рефлексию после прочтения сказки: группа сидит в кругу. Воспитатель бросает кому-либо из ребят клубок, оставляя начало нити у себя, и задает вопрос. Например: «Как зовут главного героя сказки?» или «Что делал этот герой?», «Какой следующий герой встретился в сказке?» Ребенок, поймав клубок, дает ответ и перебрасывает клубок с вопросом следующему игроку, намотав нить на палец. Постепенно все играющие окажутся связанными множеством нитей, все будут включены в процесс обсуждения. Этот прием вызывает у играющих ощущение многосторонних связей и коллективного действия.

*Пример 2.* Нами рассмотрен пример для студентов старших курсов и слушателей курсов в системе дополнительного профессионального образования. Например, в игре [3] имитируются взаимоотношения жертвы и атакующего в компьютерной атаке, направленной на персонал организации. Каждый из участников, играющих в паре, выбирает роль жертвы или нападающего и с

помощью игровых карт получает дополнительные сведения, которые используются при атаке. Игровой алгоритм позволяет преодолевать психологические барьеры как в общении, так и в области доверия к защитным механизмам – игра выявляет уязвимости системы защиты информации, на которые изначально не обращают внимания.

*Обсуждение результатов.* Подобранные примеры показывают, что для игровых взаимоотношений характерно создание временных ситуаций, в которых снимаются психологические барьеры в общении игроков, представляющих различные уровни управления в организации.

Условиями для внедрения игровых техник, подобных описанным выше, является методическое обеспечение игры, поскольку формирование условий преодоления барьеров должно выполняться игротехником практически и теоретически обоснованным образом, при этом условия игры должны учитывать реальные производственные ситуации и быть достаточно адаптивными к процессу геймификации.

*Заключение.* При использовании игровых техник для целей исследования авторы опираются на подходы Д.Б. Эльконина. В игре создается симуляция новых отношений, связей, и таким образом преодолевается психологический барьер в отношении субъектов игрового процесса. Такой опыт может быть полезен в теории и практике обучения как детей, так и взрослых.

### ***Библиографический список***

1. Варенина Л.П. Геймификация в образовании // Образование и педагогические науки. Вып. № 6-2, 2014. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obrazovanii> (дата обращения: 15.11.2020).
2. Детская психология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / ред.-сост. Д.Б. Эльконин. 4-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.
3. Nixu hACME: Social Engineering Game. URL: <https://www.nixu.com/blog/free-social-engineering-playing-cards> (дата обращения: 15.11.2020).

4. Izabella D. Belonovskaya, Dmitry A. Kiryakov, Alexander E. Shukhman, Vadim V. Kolga, Tatjana V. Ezhova. Infocommunication skills as part of universal competencies of transport engineers – Dilemas contemporáneos: educación, política y valores. ISSN 2007-7890. Year VI, Special Edition, (March 2019), 9.TITLE, p.1-18.

Н.А. Мосина, И.В.Ткачук

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ  
ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ**

*Дети младшего школьного возраста, синдром дефицита внимания.*  
В статье рассматриваются особенности проявления синдрома дефицита внимания у детей младшего школьного возраста.

N.A. Mosina, I.V. Tkachuk

**PSYCHOLOGICAL FEATURES  
OF CHILDREN OF PRIMARY SCHOOL AGE  
WITH ATTENTION DEFICIT DISORDER SYNDROME**

*Children of primary school age with attention deficit disorder syndrome. There are features of the article.*

The article was considered the features of the manifestation of attention deficit disorder in children of primary school age.

**К**огда в семье растёт ребенок с синдромом дефицита внимания с гиперактивностью, то очень часто процесс воспитания может зайти в тупик. Долгое время плохое поведение и неуспеваемость в учебе связывались с «отсутствием» воспитания как такового. СДВГ не является следствием отсутствия воспитания, это заболевание, при котором некоторые отделы головного мозга испытывают дефицит некоторых биологически активных веществ. Заболевание можно и нужно эффективно лечить. Необходимо просто понимать состояние ребёнка и иметь желание ему помочь.

Так, в современной психологии подобные состояния называют «гиперактивностью» (М.И. Чистякова и др.), «чрезвычай-

ной активностью» (З. Матейчик), «повышенной активностью» и «гиперкинезией» (Дж. Добсон), «двигательной расторможенностью» (М. И. Буянов, М.М. Безруких, С.П. Ефимова), «чрезвычайной телесно-психической активностью» (В. П. Кащенко) [5].

Синдром дефицита внимания с гиперактивностью наблюдается у детей в возрасте от 3-х до 15 лет, но наиболее часто он проявляется в дошкольном и младшем школьном возрасте. Пик проявления синдрома приходится на возраст 6–7 лет, а к 14–15 годам гиперактивность постепенно уменьшается, однако не «исчезает» окончательно.

В настоящее время синдром дефицита внимания с гиперактивностью диагностируется у 15 % детей младшего школьного возраста [3].

На основе анализа психолого-педагогической литературы и описанных диагностических критериев СДВГ по классификации DSM-V [1] мы выбрали следующий диагностический комплекс: анкета «Признаки импульсивности», карта наблюдений за ребенком по П. Бейкеру и М. Алворду, методика «Изучение саморегуляции», автор У.В. Ульенкова, методика «Перепутанные линии» А. Рея, методика Пьерона-Рузера.

В исследовании приняли участие младшие школьники 2-х классов в количестве 39 человек, из них 8 человек с диагнозом СДВГ с гиперактивностью СОШ № 7 пос. Курагино Курагинского района Красноярского края. Для выявления детей с СДВГ и гиперактивностью нами были изучены медицинские карты и проведена беседа с психологом школы.

По результатам диагностики мы выявили, что критерий «импульсивность» и «гиперактивность» на высоком уровне выявлен у 5 человек, что составляет 62,5 %. Это говорит о том, что таким детям трудно управлять собой, своими эмоциями, поведением. В процессе работы они неусидчивы, суетливы, проявляется двигательное беспокойство, ярко выражен негативизм. Средний уровень выявлен у 3-х младших школьников.

По критериям «Устойчивость внимания» и «Концентрация внимания» мы выявили, что у 6 младших школьников преобладает низкий уровень. Этим детям очень трудно концентрировать-

ся на непростом для них материале, долгое время выполнять одно упражнение. Во время исследования они испытывали трудности в удержании правил и инструкции при выполнении задания, часто обращались за помощью, бросали работу.

Таким образом, данные исследования подтверждают необходимость систематической целенаправленной работы с детьми младшего школьного возраста с гиперактивностью.

### ***Библиографический список***

1. Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 5th ed. (DSM-V). Washington. 2013. – Режим доступа: [https://drive.google.com/file/d/1uH-R8lb1E0-K\\_E6sTS7IbPgtDLIzSZwY/view](https://drive.google.com/file/d/1uH-R8lb1E0-K_E6sTS7IbPgtDLIzSZwY/view)
2. Мони́на Г.Б., Люто́ва-Робертс Е.К., Чутко Л.С. Гиперактивные дети: психолого-педагогическая помощь: монография. – СПб.: Речь. 2007. 186 с.
3. Нодельсон С. СДВГ. Синдром дефицита внимания и гиперактивности. Семейная болезнь. – Самара: Издательский дом «Бахрах-М». 2018. 200 с.
4. Уэндер П., Шейдер Р. Синдром нарушения внимания с гиперактивностью. URL: [http://www.xenoid.ru/materials/materials\\_psy/psy-book18.php](http://www.xenoid.ru/materials/materials_psy/psy-book18.php)
5. Чикина Е.С. Синдром нарушения внимания с гиперактивностью у детей и подростков // Трудный пациент. 2007. № 2. С. 52–55.

Д.В. Новикова, Е.А. Гуторов

## **КИБЕРБУЛЛИНГ КАК УГРОЗА ПСИХОЛОГИЧЕСКОМУ ЗДОРОВЬЮ В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕРИОД КАРАНТИНА**

*Психологическое здоровье, травля, буллинг, кибербуллинг, буллер, жертва.*

В статье рассматривается влияние буллинга на психологическое здоровье. Рассматривается феномен буллинг, его формы, также подчёркивается специфика кибербуллинга.

## **CYBERBULLING AS A THREAT TO PSYCHOLOGICAL HEALTH IN THE CONDITIONS OF DISTANCE LEARNING AND DURING THE QUARANTINE PERIOD**

*Psychological health, bullying, cyberbullying, buller, victim.*

The article examines the impact of bullying on psychological health. The phenomenon of bullying, it's forms, also emphasizes the specificity of cyberbullying.

**В** начале 2020–2021 учебного года состоялось собрание профессионального сообщества педагогов-психологов города Красноярска, на котором обсуждались цели и задачи психологических служб на предстоящий год, а также возникшая за период дистанционного обучения и взаимодействия проблема буллинга в онлайн-среде. По мнению психологов-практиков, сохранение и укрепление психологического здоровья субъектов образовательного процесса представляется сложно реализуемым при наличии буллинга, ведь он влечёт за собой психологическую травму жертвы.

Норвежским психологом Д. Ольвеусом в 1993 году было представлено определение буллинга, которым ученые пользуются до сих пор. Под буллингом понимается преднамеренное, систематически повторяющееся агрессивное поведение, включающее в себя неравенство социальной власти или физической силы. Таким образом выделяются три составляющие буллинга: 1) агрессия направлена на жертву, с которой у агрессора неравные силы; 2) систематичность, направленность на одного и того же человека; 3) групповое действие.

Проанализировав вышеупомянутое, можно выделить характерные особенности обучающихся, относящихся к жертвам. Жертвами становятся обучающиеся, отличающиеся по каким-либо признакам от других, они могут быть замкнутыми, с заниженной самооценкой, не способные себя защитить, почти не имеющими друзей. Отличительными чертами агрессора являются отсутствие способности к состраданию, стремление к самоутверждению и получению вознаграждения (материального или психологического), стремление укрепить власть внутри сообщества, импульсивность,

умение манипулировать людьми и хорошо распознавать их эмоции. Агрессоры, как правило, подвергаются жестокому отношению со стороны семьи, регулярно нарушают правила (прогулы, драки, воровство и др.). Свидетелями является большое число участников ситуации травли. Свидетели, с одной стороны, желают, чтобы буллинг прекратился, и в то же время боятся стать еще одной жертвой или потерять социальное положение в группе и стать изгоем [5].

Так, четверть современных российских подростков хотя бы раз участвовали в буллинге: 13 % школьников имеют опыт жертв, 20 % – агрессоров, причем в больших городах уровень буллинга выше, чем в сельской местности.

Травля носит разные формы – прямая и косвенная. Прямой буллинг: оскорбления, избиения, отбирание материальных ценностей и др. Косвенный буллинг выражается в распространении клеветы и слухов, отвержении и др. Прямая травля представлена в среде младших школьников, а косвенная – в подростковой среде. При этом мальчики, как правило, участвуют в прямой травле: избиения, принудительные действия, унижающие достоинство человека, кража денег, порча вещей, в то время как девочки чаще становятся жертвами сплетен, непристойных высказываний и жестов [3].

Регулятором буллинга в образовательной среде может выступать педагог, который инициирует разрешение сложившейся ситуации определенными формами (групповое обсуждение, классный час, заседание школьной службы примирения и др.). Однако с выходом школьников на дистанционное обучение в период карантина отслеживать и корректировать социальные процессы стало сложнее, чем активно и пользуются буллеры, которые имеют потребность выплеснуть агрессию. В помощь буллерам следует анонимность, которая снижает уровень ответственности и позволяет легко укрыться от агрессии жертвы. В таких условиях выложить любую тревожную или раздражительную для жертвы информацию легко, а избавиться от некоего «клейма» или же репутации почти не представляется возможным. Данное явление называется кибербуллингом. Кибербуллинг – это преднамеренные систематические агрессивные действия группы или одного агрессора с использованием электронных форм взаимодействия, направленных против жертвы. Включает в себя использование электронной почты,

мессенджеров, блогов, форумов, онлайн-игр и др. Цель кибербуллинга – ухудшение эмоционального состояния и разрушение социальных отношений жертвы. Как и традиционная травля, кибербуллинг включает в себя континуум поступков, на одном полюсе которого действия, с трудом распознающиеся окружающими как преследование, а на другом, – жестокое поведение агрессора, вызывающее тревогу и раздражение у жертвы. Кроме того, эти порой противозаконные действия способны вызывать, стыд, тревогу или страх, могут привести даже к гибели жертвы [4].

Выделяют следующие виды кибербуллинга: *флейминг* – обмен репликами, оскорблениями, чаще всего публично, когда пользователи социальных сетей, форумов присоединяются к одной из сторон и развивают переписку; *киберсталкинг* – преследование, запугивание жертвы, имея данные о ее местоположении, доступ к контактам, фото через взлом личного устройства; *секстинг* – рассылка, публикация фото- и видеоматериалов с обнажёнными и полуобнажёнными людьми, рассылки всяческой ложной информации о жертве; *слэм-буки* – сайты, где публикуются различные рейтинги, часто с неприятными для жертвы наименованиями. Например, выберите самого уродливого из кандидатов [4].

В результате анализа установлено, что буллинг в условиях образовательной организации подвергается регулированию со стороны педагогов, психологической службы, администрации образовательной организации. Однако с выходом школьников на дистанционное обучение и взаимодействие в период карантина отслеживать и корректировать социальные процессы стало сложнее – возникает кибербуллинг, что актуализирует необходимость создания плана, программы превентивных мер и алгоритма экстренного вмешательства в процесс травли в онлайн-среде.

### ***Библиографический список***

1. Воликова С.В. Школьный буллинг как фактор эмоциональной дезадаптации детей и подростков. 2016. С. 263.
2. Макарова Е.А. Буллинг как психологическое явление, изучаемое в рамках виктимологии. 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/bulling-kak-psiologicheskoe-yavlenie-izuchaemoe-v-ramkah-viktimologii/viewer>

3. Кривцова С.В. Травля (буллинг) в ученической среде: как понимать, противостоять и не бояться? 2015. №3. С. 52–59.
4. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Кибербуллинг: травля в пространстве современных технологий. 2014. Т. 11. № 3. С. 177–191.
5. Бочарев А.А., Хломов К.Д. Буллинг как объект исследования и культурный феномен. 2013. Т. 10. № 3. С. 149–159.

М.В. Сафонова, И.Ю. Кербис

**МОДЕЛИРОВАНИЕ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ  
РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНЫХ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ  
С ПРИМЕНЕНИЕМ ДИСТАНЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

*Коммуникативная компетентность, педагоги дошкольного образования, дистанционные технологии, модель психолого-педагогического развития.*

В данной статье рассматривается модель психолого-педагогического развития коммуникативной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений, в которой отражены педагогические теории, нормативные, методологические основы, определены компоненты развития коммуникативной компетентности педагога.

M.V. Safonova, I.Yu Kerbis

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS  
FOR THE DEVELOPMENT OF COMMUNICATIVE  
COMPETENCE OF TEACHERS  
OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS USING  
DISTANCE TECHNOLOGIES**

*Communicative competence, preschool teachers, distance technologies, a model of psychological and pedagogical development.*

This article examines a model of psychological and pedagogical development of the communicative competence of teachers of preschool educational institutions, which reflects pedagogical theories, normative, methodological foundations, the components of the development of the teacher's communicative competence are determined.

Для всестороннего изучения процесса развития коммуникативной компетентности педагогов дошкольных образовательных учреждений мы обратились к методу моделирования [2]. Нормативная основа развития изучаемого феномена состоит в государственной политике в области образования, модернизации системы образования, потребности педагогического сообщества в развитии и совершенствовании коммуникативной компетенции педагогов. Методологическую основу составляет системно-деятельностный, компетентностный, акмеологический, гуманно-личностный, профессиографический, полисубъектный подходы [1]. Разработанная нами психолого-педагогическая модель включает следующие структурные компоненты: когнитивный, деятельностный, мотивационно-ценностный, рефлексивно-оценочный.

Мотивационно-ценностный компонент включает внедрение электронного курса обучения для педагогов дошкольных образовательных организаций, ознакомление с интерфейсом и основами работы с инструментами дистанционной среды, повышение уровня овладения педагогами умениями и навыками в работе дистанционного обучения (овладение педагогами активными методами обучения), организация психолого-педагогического сопровождения.

*Деятельностный компонент* включает реализацию целенаправленного педагогического сопровождения, разработку учебно-методического инструментария (учебных программ, методических рекомендаций, методических пособий, дидактических материалов и др.), описание содержания этапов электронного курса, осуществление мониторинга знаний педагогов.

*Когнитивный компонент* включает оценивание уровня овладения педагогами новыми способностями, совершенствование профессиональных компетенций.

*Рефлексивно-оценочный компонент* включает разработку и проведение опросников, анкет для педагогов с целью изучения показателей качества результатов освоения и анализа динамики обученности, уровня мотивации педагогов при освоении программ, модулей электронного курса.

По нашему мнению, моделирование психолого-педагогических условий развития позволит более углубленно проанализировать особенности обучения педагогов, определить факторы, поло-

жительно влияющие на процесс обучения, оптимизировать средства достижения целей. Разработанная модель отличается свойствами целостности и системности, все компоненты взаимосвязаны между собой и объединены единой концептуальной идеей достижения необходимого уровня развития педагогов дошкольных образовательных учреждений.

Более подробно структура разработанной психолого-педагогической модели развития коммуникативной компетентности педагогов представлена в таблице 1.

*Таблица 1*

### **Модель коммуникативной компетентности педагога**

Коммуникативная компетентность является одной из ведущих в профессиональной компетентности педагога, в процессе общения с различными субъектами образования педагог проявляет и совершенствует свои профессиональные качества					
Подходы исследования					
системно-деятельностный	компетентностный	акмеологический	гуманно-личностный	профессионально-графический	полисубъектный
Принципы исследования					
научности	гражданской ответственности	ценностно-смыслового взаимодействия	учет индивидуально-личностных особенностей	практико-ориентированность	
Компоненты					
когнитивный	деятельностный	мотивационно-ценностный		рефлексивно-оценочный	
Знание языка, знание социолингвистического, социокультурного характера для решения профессиональных коммуникативных задач	Осуществление деятельности, направленной на межкультурное профессиональное коммуникативное взаимодействие с целью обогащения коммуникативного опыта	Наличие целостного отношения к межкультурной профессиональной коммуникации, выраженного в стремлении поддерживать активность коммуникативной профессиональной деятельности при решении образовательных задач		Самооценка результатов коммуникативной профессиональной деятельности и совершенствование приобретенного коммуникативного опыта	

Программа развития коммуникативной компетентности педагогов с применением дистанционных технологий включает в себя обучающий и внедренческий компонент. Реализация программы развития включает в себя расширение знаний о нормах в профессиональном общении, расширение знаний о феноменах и факторах эффективной коммуникации в профессиональной деятельности, совершенствование умений в коммуникации, совершенствование навыков построения высказываний в общении, навыков анализа и коррекции коммуникации.

Результатом реализации психолого-педагогических условий будет являться профессиональное развитие, саморазвитие педагогов, реализация профессионального потенциала в педагогической деятельности.

### ***Библиографический список***

1. Амосов Н.М. Моделирование сложных систем. Киев: Наукова думка, 1968. 88 с.
2. Богатырев А.И., Устинова И.М. Теоретические основы педагогического моделирования: сущность и эффективность // Архив научных публикаций [Интернет-портал]. URL: [http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2\\_bogatyrev\\_%20a.i..doc.htm](http://www.rusnauka.com/SND/Pedagogica/2_bogatyrev_%20a.i..doc.htm) (дата обращения 20.11.2020).
3. Козырева О.А. Методология моделирования профессиональной компетентности педагога // International Forum of Educational Technology & Society. URL: [http://ifets.ieee.org/russian/depository/v11\\_i1/pdf/5.pdf](http://ifets.ieee.org/russian/depository/v11_i1/pdf/5.pdf) (дата обращения: 20.11.2020).

Н.Т. Селезнева, А.В. Грузинцев

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОПТИМИЗАЦИИ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ ЛЮДЕЙ С ПОВЫШЕННЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ ПО СЛУХУ**

*Психологическое сопровождение, социальная ответственность, инвалиды по слуху, оптимизация, профессиональная деятельность.* В статье исследуются вопросы готовности инвалидов по слуху к профессиональной деятельности, этапы оптимизации их ценностных ориентаций профессиональной деятельности.

**PSYCHOLOGICAL SUPPORT FOR OPTIMIZATION  
OF LIFE-MEANING ORIENTATIONS OF PEOPLE  
WITH INCREASED HEARING NEEDS**

*Social and psychological support, social responsibility, hearing disabilities, value orientations, optimization, professional activity.*

The article examines the issues of readiness of people with increased hearing needs for professional activity, the stages of optimization of their value orientations of professional activity.

**В** отечественной и зарубежной научной литературе немало работ посвящено эффективной профессиональной ориентации и мотивации инвалидов по слуху к получению профессионального образования, содействию их трудоустройству. Для них созданы все необходимые условия для успешного их профессионального обучения и содействия в трудоустройстве. Однако ценностные ориентации инвалидов по слуху в профессиональной деятельности не всегда совпадают с ценностными ориентациями компании работодателя. Причиной этому являются их психологические особенности: пассивность; ощущение одиночества и духовного вакуума; невостребованность на рынке труда; отсутствие у них достаточной уверенности в своих силах, профессиональных способностях и возможностях. Оптимизация ценностных ориентаций профессиональной деятельности инвалидов по слуху способствует развитию социальной ответственности.

Целью проведения настоящего исследования является выявление этапов оптимизации ценностных ориентаций инвалидов по слуху в профессиональной деятельности.

По мнению И.В. Ивановой, А.Г. Красножон, И.М. Парамоновой, социальная ответственность представлена как склонность человека вести себя с учетом интересов, мнений других людей и социального целого, придерживаться принятых норм, образцов поведения и исполнять ролевые обязанности в соответствии с предписанными статусами [1]. В нашем исследовании социальная ответственность инвалидов по слуху – это многокомпонентная личностно-деятельностная характеристика, отражающая отношение к обществу, профессиональной деятельности и мотиви-

рующая творческую активность, социальное взаимодействие и взаимопомощь.

В структуру социальной ответственности инвалидов по слуху включены компоненты: ценностно-смысловой, когнитивный, волевой, эмоционально-отношенческий, компонент социального опыта. Выделенные компоненты позволяют изучать социальную ответственность инвалидов по слуху на четырех уровнях: пассивность инвалидов по слуху в профессиональной деятельности и социальное взаимодействие (нулевой уровень); личностная ответственность инвалидов по слуху (первый уровень); проявление инвалидами активности (активного поведения инвалидов по слуху в производственной деятельности, социальном взаимодействии) (второй уровень); стремление инвалидов по слуху к своевременному и качественному выполнению действий и социального творчества в профессиональной деятельности (третий уровень); разработка и реализация инвалидами по слуху различных предложений по совершенствованию технологического процесса в практической деятельности (четвертый уровень).

Множество препятствий возникает именно на первоначальной стадии осуществления инвалидами по слуху профессиональной деятельности. На первом этапе оптимизации ценностных ориентаций профессиональной деятельности инвалидов по слуху работодателем обеспечивается знакомство и закрепление на рабочем месте с учетом индивидуальных возможностей индивидуальной программы реабилитации. На втором этапе оптимизируются ценностные ориентации инвалидов по слуху, они осознают и принимают критерий значимости (эмпатия, симпатия, организация процесса профессиональной деятельности). Третий этап оптимизации ценностных ориентаций сопровождается проведением тренинга общения для инвалидов по слуху с элементами кейсовых заданий (происходит преодоление коммуникативных барьеров, развитие коммуникативных навыков). На четвертом этапе оптимизации ценностных ориентаций целесообразно организовать и провести социально-психологический тренинг для инвалидов по слуху с обыгрыванием наиболее распространенных ролевых ситуаций личностного и профессионального взаимодействия, который помогает им обрести эмоциональный опыт взаимодействия с другими людьми в личностно и профессионально значимых ситуациях.

Пятый этап оптимизации ценностных ориентаций характеризуется непосредственным вступлением инвалидов по слуху в коммуникативный контакт и профессиональную деятельность и определением наставника из числа руководителей среднего звена. Шестой этап оптимизации ценностных ориентаций обусловлен кратковременной стажировкой инвалидов по слуху, которая начинается с мотивированного выполнения и активной деятельности элементов профессиональных заданий по образцу под руководством руководителя среднего звена. Заканчивается самостоятельным выполнением профессиональных действий и достаточным уровнем развития профессиональных компетенций инвалидов по слуху.

Для дальнейшего развития социальной ответственности инвалидов по слуху в профессиональной деятельности нами разработан и апробирован социально-психологический комплекс сопровождения инвалидов по слуху в профессиональной деятельности, направленный на оптимизацию творческой реализации личности инвалида по слуху в условиях профессиональной деятельности. Упражнения комплекса направлены на осознания инвалидами по слуху своей значимости в развитии социально-экономического благополучия страны.

#### ***Библиографический список***

1. Иванова В.М., Красножон А.Г. Социальная ответственность личности // Социальная философия, история и политология. 2012. С. 331–332.

О.Б. Сладкова

### **ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА ВУЗА В УСЛОВИЯХ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

*Образовательная среда, библиотека университета, информационные ресурсы, дистанционное обучение, информационные технологии, психологическое восприятие студентов.*

В статье рассматривается информационное пространство университета как часть образовательной среды. Описывается исследование восприятия информационной составляющей образовательной среды студентами РГАУ–МСХА им. К.А. Тимирязева. Анализируются возможности университетской библиотеки в организации дистанционного обучения.

## UNIVERSITY INFORMATION ENVIRONMENT IN CONDITION OF DISTANCE EDUCATION

*Education environment, university library, information sources, information technology, distance education, students's psychological representation.*

The article there are considered information environment as a part of university education environment. There are described investigation of representation information environment by students of Russian State Agrarian university by K.A. Timirayzev. There are analysed opportunities of university library in distance education.

**В** условиях, когда профессиональное образование вынуждено полностью или частично переходить на дистанционные формы обучения, актуальным представляется вопрос о готовности информационной среды вуза к такой перестройке.

Незадолго до начала карантинных мер в Российском государственном аграрном университете имени К.А. Тимирязева было предпринято исследование психологической репрезентации студентами образовательной среды вуза. Одной из частей этого исследования было изучение мнения студентов нескольких факультетов (среди которых были будущие специалисты в области сельскохозяйственной техники, технологии производства продуктов питания, гуманитарии, зоотехники и биологи) об информационной среде вуза как важнейшей ее части.

Исследование носило пилотный характер, в нем приняло участие 138 человек, юноши и девушки приблизительно в одинаковой пропорции (соответственно, 51 % и 49 %) в возрасте от 17 до 23 лет. Респондентов просили написать о том, какие ассоциации вызывает у них понятие «информационная среда». Количество ответов не ограничивалось. Ответы позволили выделить следующие группы объектов, о которых вспоминали студенты при упоминании понятия «информационная среда». В отранжированном виде ответы выглядят следующим образом: информационные технологии (23,0 %); технические средства

(16,1 %); информационные процессы (12,9 %); информационные ресурсы (12,2 %); отдельные качества (позитивные и негативные) информационных ресурсов (10,9 %); СМИ (10,2 %); социальные институты (в том числе образовательные учреждения и библиотеки) (7,5 %); персоналии (в том числе информационные профессии и специальности) (7,2 %).

Несмотря на то, что библиотеки не назывались в числе приоритетных ассоциаций, университетская библиотека опосредованно присутствует практически во всех перечисленных выборах. Это можно утверждать благодаря анализу деятельности ЦНБ им. Н.И. Железнова и соотнесению ее с главными векторами информационной среды, озвученными опрашиваемыми.

Общая картина однозначно демонстрирует приоритет информационных технологий (23,0 %) и технических средств (16,1 %) в восприятии информационной среды студентами: опрошенные отнесли сюда телекоммуникационные каналы связи, компьютерные сети, серверы и сайты, мобильные библиотеки, зоны Wi-Fi, интернет-порталы, веб-форумы и т.д. Далее следуют электронные ресурсы (электронные коллекции, электронные фонды, базы данных, электронные библиотеки, «сетевые публикации» и т.д.), на долю которых приходится 12,2 % выборов.

Как современное информационное учреждение, ЦНБ имени Н.И. Железнова отражает в своей деятельности указанные тенденции. Однако не следует забывать, что это библиотека с богатой историей, на протяжении 155 лет собирающая уникальные коллекции документов, насчитывающие 40000000 единиц хранения. На этом богатом собрании основывается разносторонняя информационная деятельность библиотеки, предоставляющая своим читателям различные сервисы. На сайте предлагается электронный путеводитель по библиотеке, объясняющий, как туда записаться, как вести информационный поиск, как оформлять библиографический список источников для курсовых работ, научных докладов, дипломных проектов и т.д. Даются полезные ссылки, из которых можно узнать сведения о ведущих российских библиотеках; рекомендуются внешние информационные ресурсы, в том числе Центральной научной сельскохо-

зяйственной библиотеки, Национальной электронной библиотеки РФ, баз данных AgriS, Directory of Open Access Journals и других. В целом перечисленные опции расширяют информационное пространство и дают возможность более точно и полно удовлетворять информационные потребности студентов и преподавателей, в том числе дистанционно.

Кроме возможностей дистанционного использования перечисленных электронных ресурсов в области сельского хозяйства, библиотека создает собственные *информационные продукты*. Главным звеном информационной системы библиотеки является электронный каталог (ЭК), который ведется с 2000 г. На его основе формируются многие библиотечные технологические процессы. В целом он соответствует запросам вуза на открытый доступ к информации, отражая сведения обо всех документах, поступающих в библиотеку, и используется с любого автоматизированного рабочего места, подключенного к Интернету, в том числе из дома, что важно для карантинных мер.

Уровень информационной среды вуза в значительной степени определяется наличием собственной электронной библиотеки (ЭБС). ЭБС РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева содержит учебную и учебно-методическую литературу, монографии, научные статьи, журналы и газеты, издаваемые университетом, а также ресурсы удаленного доступа, на которые подписан университет. Возможности базы данных позволяют осуществлять поиск в совокупном информационном массиве.

В связи со 155-летним юбилеем библиотека осуществляет цифровой проект под названием «Главный аграрный. Страницы истории». Проект включает 45 исторических выпусков, которые позволяют как бы прожить 155 лет вместе с университетом и вспомнить историю академии с 1865 года до наших дней. По сути это электронная летопись истории академии в оцифрованных статьях, фотографиях и редких книгах из фондов. В нем используются диалоговые возможности современной виртуальной среды, для чего в созданной ЦНБ группе В Контакте помещаются все объявления по текущей работе и новости университета, в том числе очередные выпуски цифрового исторического

проекта. Эффект такого взаимодействия очевиден: некоторые выпуски собирали до 2,5 тысяч просмотров. Несомненно, что это преимущество содействует пропаганде университета.

Библиотека располагает компьютерными классами, оборудованными современной техникой и оснащенными разнообразным программным обеспечением, имеются Wi-Fi зоны, которые можно использовать для связи с внешними информационными ресурсами, а также для проведения занятий в удаленном режиме.

Таким образом, университетская библиотека располагает значительным информационным потенциалом для поддержания дистанционного обучения. Этот потенциал создавался на протяжении длительного времени, и, очевидно, экстренные обстоятельства карантина сыграют роль побудительного фактора для дальнейшего развития информационной деятельности библиотеки в этом направлении, возможности которого еще далеко не полностью реализованы.

#### ***Библиографический список***

1. Антопольский А.Б. Информационная политика в сфере науки и образования: проблемы и задачи // Управление образованием: теория и практика. 2015. №2. С. 62–69.
2. Лопатина Н.В. Информационно-образовательная среда вуза: от теории к практике // Информационные ресурсы России. 2018. № 5. С. 35–38.
3. Носкова Т.Н. Сетевая образовательная коммуникация: Монография. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2011. 178 с.
4. Панюкова Ю.Г. Психосемантический анализ пространственных и темпоральных характеристик разных видов информационной среды // Вестник Удмурского ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2017. Т. 27. № 3. С. 339–347.
5. Сладкова О.Б., Пирумова Л.Н., Пирумов А.А. Информационные ресурсы Интернет для специалистов сельского хозяйства // Международный сельскохозяйственный журнал. 2016. № 2. С. 44–48.

Т. Ю. Тодышева

## **ОДИНОЧЕСТВО В ПЕРИОД РАННЕЙ ВЗРОСЛОСТИ**

*Одиночество, ранняя взрослость, девушки, юноши.*

В статье рассматриваются особенности проживания и осознания одиночества в период ранней взрослости. Обосновывается необходимость актуализации позитивного потенциала одиночества.

T.Yu. Todysheva

## **LONELINESS IN EARLY ADULTHOOD**

*Loneliness, early adulthood, girls, boys.*

The article discusses the features of living and awareness of loneliness in early adulthood. The necessity of actualizing the positive potential of loneliness is justified.

Социально-экономические преобразования в обществе диктуют необходимость формирования творчески активной зрелой личности, обладающей способностью эффективно решать жизненные проблемы. В период ранней взрослости (от 20 до 40 лет) интенсификация и технологизация социальных коммуникаций затрудняют развитие навыков открытого общения, способствуют развитию одиночества.

Одиночество – сложный феномен, и исследователи трактуют его по-разному. М.С. Милионер видит одиночество как психическое и социально-психологическое состояние, которое характеризуется наличием реальной или мнимой коммуникативной депривации, узостью или отсутствием социальных контактов, поведенческой отчужденностью и эмоциональной невовлеченностью индивида. Здесь одиночество – субъективная реакция на несоответствие желаемого и достигнутого уровней социальных контактов [3].

Н.В. Щиголева считает, что одиночество – это социально-психологическое явление, эмоциональное состояние человека, связанное с отсутствием близких, положительных эмоциональных связей с людьми или со страхом их потерять в результате вынужденной или имеющей психологические причины социаль-

ной изоляции. На переживание состояния одиночества влияют не столько реальные отношения с окружающими, сколько идеальное представление о том, какими эти отношения должны быть. [5].

У одиночества, как правило, два аспекта: позитивный и негативный. В позитивном ключе одиночество трактуется как уединенность, а в негативном – как изоляция. Позитивный смысл одиночества (уединенности) конструктивен для личности: появляется возможность погрузиться в личностную рефлексю, в размышления, возможность духовного развития личности.

Было выявлено, что мужчина в период ранней взрослости оценивает выраженность собственного одиночества в связи с определенным отношением к своему окружению и опытом взаимодействия с ним. Именно это отношение его и изолирует от социального окружения. Длительное пребывание в таком состоянии способствует развитию различные девиаций (алкоголизм, наркомания, сексуальные девиации, игромания и т.д.), фобий, маний и комплексов. Отметим, что женщины этому тоже подвержены, однако в меньшей степени – обычно социально они получают большую поддержку. С возрастом это может привести к проявлению необратимых психических заболеваний, сокращению срока жизни (по статистике холостяки живут на 10 лет меньше, чем женатые мужчины), замкнутости в себе или случаям суицида [2].

Среди основных особенностей представлений о браке и семье у одиноких людей в период ранней взрослости можно отметить следующие.

Девушкам наиболее присущи мотивы любви и эмоциональной поддержки. Выше среднего выражены мотивы продолжения рода, общих интересов, что становится оптимальным для вступления в брак. Среднее выражение имеют мотивы удовлетворенности сексуальными отношениями, материальной обеспеченности партнера, скорого рождения ребенка. Ниже среднего выражены мотивы дани традициям, чувства одиночества, повышения статуса, подходящего возраста, ухода из-под опеки родителей, наличия жилплощади у партнера, случайности, соответствия ожиданиям близких, желания быть как все, возможности выезда за границу (являются неоптимальными).

У юношей наиболее ярко выражен мотив любви. Выше среднего у одиноких юношей выражены мотивы удовлетворенности сексуальными отношениями, продолжения рода, эмоциональной поддержки, общих интересов. В средней степени у одиноких юношей выражен мотив скорого рождения ребенка. Ниже среднего выражены мотивы чувства одиночества, дани традициям, материальной обеспеченности партнера, повышения статуса, подходящего возраста, ухода из-под опеки родителей, соответствия ожиданиям близких (неоптимальные мотивы вступления в брак).

У одиноких юношей и девушек имеются высокие притязания в сфере социальной активности. Иными словами, юноши желают делать карьеру, активно участвовать в общественных отношениях и т.д. Имеет значение личностная идентификация с супругом, имеются ожидания и притязания в хозяйственно-бытовой сфере, родительско-воспитательной, социальной активности, эмоционально-психотерапевтической, внешней привлекательности. Интимно-сексуальная сфера для одиноких юношей и девушек значения не имеет [4].

Л.Ф. Вязникова подчеркивает, что одиночество может выступать как нормальное человеческое состояние, если оно дает время и возможность для саморефлексии, осмысления своих жизненных планов, целей, ценностей, выработки самостоятельных ответственных решений. Как источник страданий, одиночество воспринимается в том случае, если оно не является результатом свободного выбора индивида, если человек тяготеет своей разобщенностью с миром и окружающими людьми. Однако и здесь данная проблема имеет решение и даже конструктивность для человека: при успешном прохождении одиночества как кризисного состояния будет достигнут новый уровень в саморазвитии и самоидентификации личности. Таким образом, необходимо актуализировать позитивный потенциал одиночества в период ранней взрослости для развития духовных, интеллектуальных и физических способностей молодежи.

### ***Библиографический список***

1. Вязникова Л.Ф. Феномен одиночества как объект научных исследований // Приоритетные направления развития науки и образования. Чебоксары: Изд-во: ООО Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2016. №4-1 (11). С. 271–275.
2. Матвеева И.А. Личностные особенности мужчин с разной выраженностью чувства одиночества // Научные исследования выпускников факультета психологии СПбГУ, 2013. Т. 1 № 1. С. 162–165.
3. Милионер М.С. Проблема интерпретации понятия «одиночество» // Смальта. 2015. № 6. С. 86–88.
4. Сидоренко О.А. Особенности представлений о браке и семье у одиноких людей с разными социально-демографическими характеристиками // Личность и ее жизненный мир: материалы Всерос. научно-практ. конф. с междунар. участием. Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2013. С. 544–546.
5. Щиголева Н.В. Одиночество как проблема социальной психологии // Известия Воронежского гос. пед. университета, 2017. № 1 (274). С. 202–205.

## Раздел 2. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В АРТ-ПРОСТРАНСТВЕ

---

Н.Ю. Дмитриева, С.С. Ефимова

### ВЛИЯНИЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ НА ТВОРЧЕСКУЮ АКТИВНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

*Творческая активность студенческой молодежи, дистанционное обучение.*

В статье обсуждается влияние дистанционного обучения на уровень развития творческой активности студентов, преимущества и недостатки дистанционной формы обучения, возможности включения дистанционного обучения в традиционный учебный процесс.

N.YU. Dmitrieva, S.S. Efimova

### THE INFLUENCE OF DISTANCE LEARNING ON THE CREATIVE ACTIVITY OF STUDENTS

*Creative activity of students, distance learning.*

The article discusses the impact of distance learning on the level of development of students' creative activity, the advantages and disadvantages of distance learning, and the possibility of including distance learning in the traditional educational process.

**В** начале 2020 года, в период пандемии коронавируса в системе образования возникла необходимость трансформации учебного процесса в безопасный формат, не затрагивающий качество обучения. Оптимальным решением этой проблемы стал переход от традиционной очной формы обучения на дистанционную. Наиболее используемые в дистанционном обучении ресурсы – это Skype или Zoom, специализированные учебные платформы (Google Class Room, Uchi.ru), сайты учебных учреждений – электронные университеты, электронные библиотеки. Для студентов средних профессиональных учреждений есть специальные платформы, такие как WorldSkills Russia, Arzamas [5].

Однако дистанционная система обучения не снимает проблему развития личностных качеств обучающихся, одной из ее ключевых проблем является «творческая активность» обучающихся. Творческая активность представляет собой способность грамотно поставить задачи, самостоятельно найти пути их решения, трансформировать полученные ранее знания из одной области в другую. Все эти качества применимы как в учебной деятельности студента, так и в жизни вне учебного заведения. Главный подход в отечественной педагогике к пониманию сущности творческой активности сформулировали А.Н. Леонтьев и С.Л. Рубинштейн. Ученые предлагают рассматривать ее с позиции реакции личности на заданные условия, с одной стороны, приспособляемости к заданным условиям в соответствии с учебными целями, самореализации и трансформации этих условий – с другой.

В научных энциклопедиях творческую активность предлагают рассматривать как деятельностный подход к взаимодействию с культурной, учебной и социальной средами общества на основе собственного опыта, умение изменять и трансформировать информацию [6, с. 61]. С позиции таких авторов как В.И. Андреев и А.А. Кирсанов творческая активность рассматривается как потребность учащегося в творческом преобразовании окружающей среды и трансформации получаемой информации, активизация воображения и фантазии, интерес к преобразующей деятельности и желание модифицировать полученную информацию, искать взаимосвязь в разных областях знания [1; 3]. С научной точки зрения, творчество рассматривается не только как преобразующая деятельность в рамках художественной культуры и искусства, но и как присущая личности потребность в самоактуализации, постижении социальных навыков, способ постановки и достижения собственных целей. Творческая активность помогает в формировании самодисциплины и умения самоорганизовываться. В.П. Строков выделяет следующие критерии творческой активности: потребность личности в преобразовании действительности, умение поставить цель и достигнуть ее, умение сформулировать проблему и найти метод ее решения.

В дистанционной форме обучения, как и в любой другой, есть свое положительное и отрицательное влияние на уровень твор-

ческой активности учащихся. К плюсам можно отнести следующие показатели:

**Доступность.** Дистанционное обучение дает возможность каждому студенту вне зависимости от его физических, психических и личностных особенностей, его географического положения и владения определенным языком получить доступ к большому количеству информации. Обучающемуся предоставляется выбор учебного заведения и профессионального направления учебной программы. Эти факторы положительно влияют на уровень творческой активности обучающегося: в свободном доступе к большому количеству интересующей информации рождается возможность проявить личностный творческий потенциал. Студент сам выбирает метод решения учебной задачи, а не идет по строго отточенному алгоритму, применяя разные формы и схемы решения творческой задачи, а при доступных методах взаимодействия между преподавателями и учащимися последние расширяют собственный кругозор, узнавая методы решения своих сокурсников и одноклассников. В таком формате часто рождаются качественно новые формы выполнения учебной задачи.

**Гибкость.** Отсутствие временных и форменных ограничений дает возможность студенту постигать образовательные программы в наиболее удобном формате и наиболее подходящее время, самостоятельно планировать свой учебный процесс в зависимости от личностных особенностей, выбирать подходящий темп обучения. Дистанционный формат предоставляет выбор наиболее комфортной психологической и физической обстановки. Таким образом, студент вправе самостоятельно выбрать форму собственной деятельности и способ достижения цели, ставить промежуточные задачи.

Минусы дистанционного обучения в развитии творческой активности студенческой молодежи:

**Усредненность требований.** Современные образовательные программы дистанционного обучения рассчитаны на среднестатистического студента, умеющего самостоятельно сформулировать пути решения учебной задачи, составить промежуточные цели и выявить оптимальный метод ее решения. Обучающемуся с низким уровнем творческой активности сложно самостоятель-

но поставить промежуточные учебные задачи, он плохо понимает суть и специфику конечной цели работы, а отсутствие потребности в самостоятельной деятельности может и вовсе остановить учебный процесс. Студенты с высоким уровнем творческой активности могут этот интерес потерять по причине ограниченности учебных задач в дистанционном формате.

**Отсутствие практических занятий с преподавателем.** Безусловно, необходима возможность наглядной и своевременной консультации с педагогом, непосредственная демонстрация умений и навыков преподавателем, учебный формат, в котором студенту предоставляется право проявить себя, ошибаться, вступать в диалог, спор и т.д.

С одной стороны, дистанционное обучение дает возможность индивидуального проявления собственного творческого подхода, с другой, – лишает площадки практических занятий для этого проявления. Можно сделать вывод, что частичный переход на формат дистанционного обучения или включение доли занятий в дистанционном формате благоприятно повлияет на творческую активность студента, но полный переход несет недопустимые в процессе личностного развития последствия.

### ***Библиографический список***

1. Андреев В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности. Казань: Издательство Казанского университета, 1988. 238 с.
2. Зарецкая С.Л. Дистанционное обучение в современном мире: сб. обзоров РАН. Ин-т информ. по обществ. наукам. М.: ИНИОН РАН, 2002. 340 с.
3. Кирсанов А.А. Развитие творческой активности учащихся в педагогическом процессе. Казань, 1995. 103 с.
4. Кирсанова Е.В., Черненко В.И. К вопросу о дистанционном образовании // Вестник ассоциации вузов туризма и сервиса. 2012. № 3. С. 78–82.
5. Костоева З.М., Лолохоева Л.Р., Костоева М.М. Дистанционное обучение: плюсы и минусы // Вестник науки и образования. 2020. №19-1 (97). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/distantcionnoe-obuchenie-plyusy-i-minusy> (дата обращения: 19.10.2020).

6. Маркова А.В., Шевченко Н.Н. Формирование творческой активности студентов педагогического вуза в изобразительной деятельности // Молодой ученый. 2014. № 1. С. 554–557.
7. Морозова Е.Я. К вопросу о плюсах и минусах развития в России дистанционного обучения // Дистанционное обучение в высшем образовании: опыт, проблемы и перспективы развития: XIII Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием, 21 апреля 2020 г. СПб.: СПбГУП, 2020. С. 89–91.
8. Черниковская М.В. Факторы развития творческой активности российского студенчества в период обучения в высшем учебном заведении // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 4.

Н.Ю. Дмитриева, Д.А. Концур

### **ХУДОЖЕСТВЕННАЯ ФОТОГРАФИЯ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ВИЗУАЛЬНОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**

*Визуальное мышление, критерии визуального мышления, художественная фотография.*

В статье обосновывается эффективность развития визуального мышления молодежи средствами художественной фотографии. Предложены критерии визуального мышления. Выделены основные критерии художественной фотографии. Приведены доказательства развития некоторых компонентов визуального мышления в процессе работы над созданием художественной фотографии.

N.Y. Dmitrieva, D.A. Kontsur

### **ARTISTIC PHOTOGRAPHY AS A WAY OF VISUAL THINKING DEVELOPMENT OF STUDENT YOUTH**

*Visual thinking, criteria for visual thinking, art photography.*

The article substantiates the effectiveness of the development of visual thinking of young people by means of artistic photography. Criteria for visual thinking are proposed. The main criteria of artistic photography are highlighted. The article provides evidence of the development of some components of visual thinking in the process of creating artistic photography.

**В** настоящее время проблема визуального мышления вызывает все больший интерес со стороны специалистов разных направлений, поскольку данный тип мышления является универсальным, позволяя решать самые разнообразные задачи. Согласно определению современного философского словаря, визуальное мышление – это умственная деятельность, в основе которой лежит оперирование наглядными графиками, пространственно-структурированными схемами. Этот тип мышления является разновидностью рационального постижения существенных связей и отношений вещей и дополняет вербальное мышление. Визуальное мышление способно отражать любые категориальные отношения реальности (пространственно-временные, атрибутивные, каузальные, телеологические и др.), но не через обозначение этих отношений словом, а посредством их воплощения в трансформированную чувственность – в форме зримого явления сущности.

Визуальное мышление можно охарактеризовать как использование способности зрения человека проводить предварительную обработку полученной зрительной информации, в результате чего мозг получает не исходное видимое изображение, а уже обработанное, в котором определены конкретные объекты. Термин «визуальное мышление» впервые встречается в работах американского психолога Рудольфа Арнхейма [2]. Позволительно выделить следующие критерии развитого визуального мышления: 1) умение создавать визуальные образы, наполненные наглядно выраженным значением; 2) умение выделять знаки визуального образа и интерпретировать их значение; 3) умение формулировать суждения о смыслах целостного визуального образа.

Вопросы развития визуального мышления, и в особенности у студенческой молодежи, имеют высокий уровень актуальности, поскольку позволяют решать разнообразные проблемные задачи, связанные, в том числе, и с визуально-графическими объектами средствами образного моделирования [1]. Значимость развития визуального мышления студенческой молодежи определяется тем, что процесс получения образования, изучения и построения графиков и чертежей, моделей требует значительной концентрации внимания на определенных объектах, которые воспринимаются по-разному [3]. Специфические факторы развития визуального мышления: 1)

визуальное мышление управляется четкими правилами; 2) активизируется в условиях ограниченной и неполной информации; 3) использует ограниченный набор символов, которые в разных комбинациях представляют множество вариантов решения проблем [2].

В качестве одного из средств развития визуального мышления выступает художественная фотография как часть визуальной культуры. Современная фотография подвластна различным технологическим ухищрениям. Став частью цифровой эпохи, фотоизображение претерпевает различные изменения. Если раньше фото воспринималось лишь как документ, то сегодня художественная фотография – это безграничный способ выражения мысли. Художник не просто отражает реальность, он коренным образом преобразует ее [4]. Художественная фотография позволяет воспроизвести объективную реальность глазами автора. Она усиливает сущность «схваченного» фотографом явления, делая его насыщенным, эмоциональным, содержательным. Как и каждое произведение искусства, художественная фотография несет определенное идейное содержание, которое визуально сформулировано при помощи изобразительно-выразительных средств. Выделим основные критерии художественной фотографии: 1) идейное содержание художественного «текста» фотографии; 2) создание с помощью фотообраза художественного пространства; 3) индустриализация художественной фотографии (высокое качество фотоизображения); 4) общая память фотоизображений, которой мы безоговорочно доверяем [5].

Художественная фотография может способствовать развитию некоторых компонентов визуального мышления благодаря тому, что в процессе создания качественной художественной фотографии автор должен учитывать параметры построения фотоизображения. К этим компонентам относятся: 1) создание целостного визуального образа, содержащего наглядно выраженную сущность того или иного уровня; 2) выделение объекта из фона для акцентирования на нем своего внимания; 3) построение композиции для составления целостного кадра; 4) необходимость контроля цветового баланса; 5) использование механизмов насыщенности для придания фотографии художественного вида; 6) необходимость детализации для построения художественного кадра.

Четко и лаконично сформулированный смысл целостного визуального образа, семантика языка визуального искусства, использование средств выразительности в процессе работы над созданием художественной фотографии – безусловные факторы развития компонентов визуального мышления студенческой молодежи. Формами работы над критериями художественности фотографии могут стать групповые и индивидуальные обсуждения творческих работ этого вида искусства в организованной арт-студии. Необходимыми темами такого рода обсуждений должны стать: глубокий анализ идейного значения произведений фотоискусства, интерпретация семантического ряда визуального текста фотографии, способы построения художественного пространства.

#### ***Библиографический список***

1. Арнхейм Р. В защиту визуального мышления // Новые очерки по психологии искусства. М.: Прометей, 2014. С. 153–171.
2. Арнхейм Р. Визуальное мышление // Зрительные образы: фено-менология и эксперимент. Душанбе, 1973. Ч. 1. С. 3–31.
3. Арнхейм Р. Искусство и визуальное восприятие: пер. с англ. М.: Прогресс, 1994. 392 с.
4. Бажак К. История фотографии. Возникновение изображения / К. Бажак. М.: АСТ Астрель, 2006. 129 с.
5. Самарина Т.А. Онтологические основы теории искусства (П.А. Флоренский и Г.А. Габричевский) // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, 2008. С. 239–244.

Н.Ю. Дмитриева, Е.А. Мустафина

### **АРХИТЕКТУРНЫЙ МАКЕТ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ У ШКОЛЬНИКОВ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ХУДОЖЕСТВЕННОМ СТИЛЕ**

*Художественный стиль, архитектурный макет.*

В статье предложен способ формирования у обучающихся художественных школ представлений о художественном стиле, истории смены больших художественных стилей в процессе создания архитектурного макета. Представлены этапы создания макета, описаны оптимальные материалы и технологии.

## ARCHITECTURAL LAYOUT AS A WAY TO FORM STUDENTS' IDEAS ABOUT ARTISTIC STYLE

*Artistic style, architectural layout.*

The article suggests a method for forming students' ideas about art style and the history of changing large art styles in the process of creating an architectural layout. The stages of creating a layout are presented, and optimal materials and technologies are described.

«Стиль – это художественное переживание времени» [2]. История искусства – это история больших художественных стилей, времени их зарождения, расцвета и заката. Знакомство со стилями начинается в общеобразовательной школе на уроках изобразительного искусства и мировой художественной культуры, более глубокое постижение содержания понятия «художественный стиль» происходит в образовательной системе художественных школ. Изучение стилей способствует развитию эстетического вкуса, осознанному отношению к искусству, обогащает духовный мир человека, помогает понять обучающемуся целостную картину развития мировой художественной культуры, причины зарождения определенного стиля, познакомиться с наиболее значимыми произведениями искусства [1, с. 198].

Важное значение в успешном овладении школьниками знаниями о стилях искусства имеет последовательность, закономерность, сообразность возрасту. Вопросы изучения школьниками стилей в искусстве касались педагоги-художники, разрабатывающие программы по изобразительному искусству для общеобразовательных школ, такие как В.С. Кузин, Б.М. Неменский, Т.Я. Шпикалова [3, с. 191]. В программе Т.Я. Шпикаловой знакомство со стилями Древнего Египта и Древней Греции предусмотрено в процессе изучения орнаментального искусства, романский и готический стиль школьники осваивают в ходе изучения средневековой архитектуры.

В качестве одного из средств формирования понятия о художественном стиле может стать создание школьного архитектурного макета. Архитектурный макет (фр. *maquette*, от итал. *macchiotta* – набросок) – объёмно-пространственное изображение проектируемого или существующего сооружения, архитектурного ансамбля.

Разработка и реализация архитектурного макета проводилась в Муниципальном бюджетном учреждении дополнительного образования «Новоселовская Детская школа искусств» в течение двух месяцев. Учащиеся 7 класса выполняли макет в рамках дисциплины «Композиция» и «История искусства». На занятиях по истории искусства изучались изобразительно-выразительные средства архитектуры: композиция, тектоника, масштаб, пропорции, ритм, пластика объемов, фактура и цвет материалов. Обучающиеся знакомились с чертами и признаками того или иного стиля, проявленными в назначении строений, конструкциях и материалах, используемых при строительстве, композиционных приемах, оформлении фасадов, планов, используемых формах.

В процессе выполнения архитектурного макета были выделены следующие этапы: 1) выбор архитектурного здания; 2) выполнение эскизов; 3) выполнение чертежного плана; 4) вырезка, макетирование.

Архитектурное здание, которое обучающиеся выбрали для макетирования в художественном стиле «классицизм» – Голицынская больница Матвея Федоровича Казакова в Москве 1802 г. Было разработано несколько вариантов эскизов макета, на которых архитектурное произведение было представлено с разных ракурсов. Одним из важных этапов макетирования стало проектирование и создание чертежного плана здания. Каждый элемент здания был разработан отдельно в масштабе 1:1000.

Выбранный материал для макетирования – бумага (ватман плотностью 200 г/м<sup>2</sup>) и картон. Бумажные и картонные макеты легкие и достаточно прочные. Был использован прозрачный клей «кристалл», который обладает прочностью и быстро схватывается, что облегчило моделирование криволинейных поверхностей из бумаги. Для придания выполненному архитектурному макету внешних характеристик, таких как цвет и фактура, использовали разного рода отделочные и покрасочные материалы – темперные и акриловые краски.

Знакомство обучающимися с художественными стилями в процессе создания архитектурного макета, возможно, в будущем сыграет определенную роль в процессе выбора профессионального пути.

Таким образом, практический процесс создания архитектурного макета может выступить в качестве одного из эффективных способов формирования представления о художественном стиле у школьников.

### ***Библиографический список***

1. Айзенштейн А.К. Стиль в искусстве. М.: Высшая школа, 2006. 198 с.
2. Власов В.Г. Теория формообразования в изобразительном искусстве. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского гос. ун-та, 2017. 263 с.
3. Неменский Б.М. Изобразительное искусство: 1–4 кл.: методическое пособие. 3-е изд. М.: Просвещение, 2008. 191 с.

Л.А. Маковец, Т.А. Иванова

### **ИЗУЧЕНИЕ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ ИНИЦИАТИВНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ТВОРЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Инициативность, компоненты инициативности, критерии, познавательная активность, настойчивость и упорство, самостоятельность в познавательной и творческой деятельности, младший школьник.*

В статье представлены основные компоненты инициативности. Определены критерии инициативности и методики, позволяющие диагностировать уровень сформированности инициативности младших школьников. Выявлены особенности проявления инициативности обучающихся в начальной школе.

L.A. Makovets, T.A. Ivanova

### **THE STUDY OF THE LEVEL OF INITIATIVE OF PRIMARY SCHOOL CHILDREN**

*Components of initiative, criteria, cognitive activity, perseverance and perseverance, independence in cognitive and practical activities, primary school children.*

The article presents the main components of initiative. Criteria for initiative have been defined and psychological and pedagogical methods have been identified, which make it possible to diagnose the level of initiative formation of primary school children.

В данной статье освещены особенности развития инициативности в младшем школьном возрасте. Исследования психологов и педагогов показывают, что для проявления инициативы школьнику необходимо понять сложившуюся обстановку, в которой приходится действовать самому, правильно в ней ориентироваться и уметь ее оценивать; разработать план действий; решиться на самостоятельное действие и взять на себя ответственность за него. В то же время проблема активности на уроке изобразительного искусства исследована пока недостаточно, малоизученными остаются также вопросы самостоятельности и организованности на школьных занятиях, критерии развития инициативности в творческой деятельности.

Проблема инициативности рассматривается российскими и зарубежными учеными в области философии, педагогики, психологии, однако подходы к ее толкованию весьма различны.

В современных исследованиях инициативность понимается не столько как стихийно складывающаяся способность, сколько как выработанное в процессе специальных упражнений умение ставить перед собой новые задачи и осуществлять их. Т.С. Борисова характеризует инициативность как интегрированное свойство личности, отражающее ее способности к самостоятельным начинаниям, обуславливающее достижение социального успеха, характеризующее творческое отношение к себе, к социальному и природному окружению, основанное на умении личности самостоятельно принимать решения, быть готовой действовать за пределами поставленной задачи, что проявляется в когнитивном, мотивированном, поведенческом, деятельностном отношении к социуму [1, с. 133].

Наше исследование проводилось на базе МБОУ «Пировская СОШ» с 2017 по 2020 г. Опытнo-экспериментальная работа в рамках констатирующего эксперимента была направлена на выявление актуального уровня развития инициативности младших школьников. В эксперименте приняли участие 42 учащихся в возрасте 9–10 лет.

На основе анализа публикаций О.В. Холодяевой, Е.Н. Бичеровой и Л.В. Даровских нами были выделены основные компонен-

ты инициативности в учебной деятельности. Эти компоненты – мотивационно-познавательный, эмоционально-волевой, организационный с учетом возрастной специфики – могут быть положены в основу исследования инициативы в младшем школьном возрасте.

1. Мотивационно-познавательный компонент определяется таким показателем, как познавательная активность. Е.А. Меншикова пишет, что познавательная активность в своей структуре имеет три уровня развития: низкий уровень, характеризующийся ситуативным познавательным интересом; средний уровень, отличающийся устойчивым интересом к познавательной деятельности; высокий уровень, характеризующийся ярко выраженным стремлением к самостоятельной познавательной деятельности, к поиску информации за пределами изучаемого материала [2, с. 115].

2. Эмоционально-волевой компонент определяется таким критерием, как упорство и настойчивость в достижении цели. Настойчивость – необходимая черта характера современного человека. Она выражается в способности личности завершать начатое дело и достигать поставленной цели в процессе деятельности. Она связана с умением длительно, сосредоточенно и внимательно работать [3, с. 60].

3. Организационный компонент определяется показателем самостоятельности в познавательной и практической деятельности. Л.Г. Григорьева выделяет уровни развития познавательной самостоятельности.

Для проведения констатирующего эксперимента нами были подобраны следующие диагностические методики: «Сформированность познавательного интереса» (Г.Ю. Ксензова), «Диагностика личностной креативности» (Е.Е. Туник), «Выявление упорства школьников в умственной деятельности» (А.И. Высоцкий), «Выраженность познавательной самостоятельности» (А.А. Горчинская).

В соответствии с уровнем развития инициативности мы условно разделили учащихся по уровням на 3 группы. Первая группа – низкий уровень: учащиеся, отличающиеся безынициативностью; вторая группа – средний уровень: учащиеся с ситуативной инициативностью; третья группа – высокий уровень: учащиеся с устойчивыми творческими проявлениями инициативности.

Средний уровень инициативности испытуемых носит изменчивый характер: они с удовольствием выполняют легкие и интересные для них задания – до тех пор, пока не начинают испытывать трудности. Отличительной чертой школьников в группе с низкой инициативностью является то, что они испытывают затруднения в общении со взрослыми и сверстниками. Если что-то не получается, они могут заплакать, разозлиться и уйти от деятельности. Такие ученики не задают вопросов по теме урока, не отвечают на них. Школьники с высоким уровнем развития инициативности позитивно настроены на общение со взрослыми и сверстниками. Школьников данной группы не пугают трудности, проблемы не останавливают их в достижении цели. На низком уровне выражена потребность в помощи учителя или одноклассников, а самостоятельные действия осуществляются учениками неуверенно, неточно. Школьники со средним уровнем развития инициативности характеризуются самостоятельностью в отработанных ситуациях; в нестандартных ситуациях они ждут указаний и охотно принимают помощь. Для учеников с высоким уровнем развития характерны способности к самостоятельному алгоритмизированию действий, адекватному корректированию ошибок и недочетов, творческому подходу к процессу выполнения работы, свободному преодолению трудностей. При решении творческих задач они проявляют нестандартное мышление и креативность [ 4, с. 76].

Анализ результатов констатирующего эксперимента показал, что уровень развития инициативности младших школьников является преимущественно средним с тенденцией к низкому и требует планомерной и целенаправленной работы учителя. С этой целью для учащихся 4 классов начальной школы была разработана серия творческих занятий с использованием техники «Граттография». Проведение формирующего эксперимента будет следующим этапом нашей исследовательской работы.

### ***Библиографический список***

1. Борисова Т.С. Активность и инициативность как основа формирования социальной ответственности // Вестник ТГПУ. 2011. Выпуск 1. С. 131–136.

2. Григорьева Л.Г. Особенности формирования и развития познавательной самостоятельности младших школьников // Вестник ЧГПУ им. И.Я. Яковлева. Психология и педагогика. 2011. № 3. С. 72–76.
3. Ильин Е.П. Психология воли. СПб.: Издательство «Питер», 2000. 288 с.
4. Меньшикова Е.А. Психолого-педагогические аспекты развития познавательной активности детей // Вестник ТГПУ. 2009. № 5 (83). С. 112–116.

Л.А. Маковец, В.В. Савченко

**ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА  
К ТЕОРЕТИЧЕСКИМ ДИСЦИПЛИНАМ  
НА ЗАНЯТИЯХ СКУЛЬПТУРОЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ  
В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ**

*Интерес, познавательный интерес, скульптура, пластика, скульптурная форма.*

В статье рассмотрены основные понятия по проблеме исследования и принципы реализации программы повышения уровня развития интереса, выделены особенности развития интереса к теоретическим дисциплинам на занятиях скульптурой.

L.A. Makovets, V.V. Savchenko

**FEATURES DEVELOPMENT OF INTEREST  
IN THEORETICAL SUBJECTS IN SCULPTURE CLASSES  
FOR STUDENTS OF THE CHILDREN'S ART SCHOOL**

*Interest, cognitive interest, sculpture, plastic, sculptural form.*

The article discusses the concepts of the research problem, indicates the relevance, reveals the content, principles of implementation and a brief description of the research program. The features of the development of interest in theoretical disciplines in sculpture classes are highlighted.

**И**нтерес к теоретическим предметам в области изобразительного искусства предполагает способность к восприятию теоретического материала через самостоятельный творческий процесс познания. Изучая теорию и историю искусства, а параллельно

создавая на дополнительных занятиях скульптурно-пластические формы (объекты изображения из твердых или пластических материалов), обучающийся успешно освоит и закрепит материал на практике. Учебный процесс по истории изобразительного искусства станет для него более полным, интересным и насыщенным.

Интерес – это стремление к познанию нового, к овладению тем или иным видом деятельности. Интерес как наиболее существенный стимул приобретения знаний служит важным условием подлинно творческого отношения к работе [2, с. 373]. Другими словами, интерес – это мотивы личности, выражающие ее избирательную направленность [3, с. 164]. Познавательный интерес – это интерес к познанию, а его отрасль – познавательная деятельность [6, с. 96].

Скульптура (лат. *sculptura* – «высекаю», «вырезаю») – вид изобразительного искусства, основанный на принципе объемного, физически трехмерного изображения [4, с. 178].

Пластика (пластичность) (греч. *plastike* – «лепка», от *plasso* – «лепить») – понятие, существующее как определение объемно-пространственных достоинств скульптурных произведений, органичности построения и перетекания их объемов [1, с. 82].

Скульптурная форма – это сложный живой процесс, включающий замысел, разработку и исполнение в материале [5, с. 10].

Актуальность темы исследования заключается в том, что предмет «История изобразительного искусства» является единственной теоретической дисциплиной и входит в обязательную часть дополнительной предпрофессиональной образовательной программы в детской школе искусств. Предмет «История изобразительного искусства» сложен для понимания в младшем школьном возрасте и со временем становится совсем неинтересен. Поэтому для изучения данной дисциплины постоянно требуется поиск новых форм, методов и приемов, направленных на развитие познавательной активности обучающихся. На основе анализа результатов констатирующего эксперимента, который показал низкий уровень сформированности интереса к теоретическим дисциплинам у обучающихся 9–10 лет, нами была разработана программа.

Содержание программы позволяет раскрыть возможности скульптурно-пластической формы, посредством которой обуча-

ющиеся творчески преобразуют усвоенную теоретическую информацию в практику на пластическом материале. Благодаря этому параллельно создается возможность воспринимать теоретический материал, воплощая новые знания в творческий самостоятельный процесс.

Реализация программы основывается на следующих принципах преподавания: «природосообразности» (раскрытии способностей каждого ученика с учетом его особенностей); «гуманизации» (отношениях, выстроенных на взаимном уважении друг друга); «педагогике успеха» (положительном стимулировании с ориентацией учеников на воспитание в себе творческих доминант поведения); «дидактики» (материал строится «от простого к сложному» с учетом «зоны ближайшего развития» ребенка, системности проведения занятий, закрепления ранее изученного материала, его дальнейшего последовательного развития и совершенствования); наглядности; использовании современных достижений в области методики, теории и практики; применении ИКТ и т. д.

Срок реализации программы составляет один учебный год. Тематический план программы состоит из разделов, задания выстроены в порядке усложнения материала.

Первый раздел посвящен знакомству со способом пластики и средствами ее выразительности, техникой лепки из глины и декорированием. Второй раздел построен с учетом учебного плана предмета «История изобразительного искусства»: обучающиеся делают краткосрочные творческие задания, раскрывая тему первобытного искусства, искусства древних цивилизаций и античности. Третий раздел предполагает итоговое задание и его поэтапное выполнение (поиск и сбор дополнительной информации по теме, поиск сюжета в форэскизах, работа над итоговым эскизом, перевод его в материал, декорирование разными способами и приемами). Кульминацией работы является обжиг изделия и подготовка его к дальнейшей экспозиции.

Таким образом, особенностями развития интереса к теоретическим дисциплинам на занятиях скульптурой у обучающихся 9–10 лет детской школы искусств выступают: задания, соответствующие возрасту и индивидуальным способностям каждого ученика; задания, направленные на активный и самостоятельный твор-

ческий процесс познания; использование пластики в формообразовании произведений, которая позволяет экспериментировать, изменять и дополнять изделия в процессе создания; применение новых интересных техник как в лепке, так и в декорировании формы. Создание скульптурных произведений на основе и с применением полученных теоретических знаний, в контексте истории изобразительного искусства не только обогащает личность ученика, но и придает его творениям новые грани и смыслы.

***Библиографический список:***

1. Аносова Е.С. Особенности скульптурного образа: к урокам изобразительного искусства. М.: Начальная школа, 2005. №1 С. 82–86.
2. Давыдов В.В. Российская педагогическая энциклопедия: в 2 т. Т. 1. М.: Большая российская энциклопедия, 1998. 680 с.
3. Крысько В.Г. Психология и педагогика в схемах и таблицах. М.: Харвест, 1999. 384 с.
4. Полевой В.М. Популярная художественная энциклопедия в 2 томах. Т. 2. М.: Советская энциклопедия, 1986. 464 с.
5. Храмова М.В. Пластические особенности в развитии новых скульптурных форм // Инженерно-строительный вестник Прикаспия. Астрахань: ГАОУ АО ВО «АГАСУ», 2017. № 4 (22). С. 10–15.
6. Щукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. М.: Просвещение, 1979. 160 с.

А.А. Мёдова, Т.В. Сугако

**РАЗВИТИЕ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ  
СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ  
В ПРОЦЕССЕ ПОСТАНОВКИ МЮЗИКЛА**

*Старшие дошкольники, произвольное внимание, детский мюзикл.* Анализируется проблема развития внимания старших дошкольников, описываются особенности произвольного внимания данного возраста. На основе результатов экспериментального исследования обосновывается эффективность постановки мюзикла в дошкольном учреждении для развития произвольного внимания старших дошкольников.

**DEVELOPMENT OF VOLUNTARY ATTENTION  
OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS  
OF MUSICAL PRODUCTION**

*Older pre-school-age children, voluntary attention, children's musical.*

The article analyzes the problem of attention development of older pre-school-age children, describes the age-related features of voluntary attention. Musical production in preschool institutions is considered as a promising form of development of voluntary attention of older preschool children along with traditional methods. The article presents the final data of the study.

**В**нимание играет важную роль в жизни человека. Развивая внимание детей с дошкольного возраста, можно построить прочный фундамент для успешного будущего. В контексте проблемы готовности ребенка к школе изучение современных методов развития внимания старших дошкольников является актуальным в настоящее время.

Существует множество определений понятия «внимание», так, С.Л. Рубинштейн определял внимание как избирательную направленность на тот или иной объект и сосредоточенность на нем, углубленность в направленную на объект познавательную деятельность [4, с. 79]. А с точки зрения А.Н. Леонтьева, внимание выступает как феномен сознания, определяется следствием эффективной организации деятельности [2, с. 95].

Анализ научной литературы позволяет заключить, что произвольное внимание остаётся преобладающим в процессе дошкольного детства, поэтому одним из ключевых факторов развития внимания в дошкольном возрасте является активизация интереса с помощью новых видов деятельности. Главная роль в этом процессе отводится педагогу, который использует определенные методы, направляет внимание ребенка на нужный объект или действие [5].

К 6–7-и годам внимание привлекается объектами, которые связаны с яркими эмоциями или раздражителями, имеющими большое значение вследствие их непосредственной связи с потребностями ребенка. С развитием произвольного внимания до-

школьники могут направлять свое сознание на определенные предметы и явления, удерживать его в течение определенного времени, но не более 25-и минут [6, с. 102].

Перед нами стояла задача поиска новой перспективной формы работы с детьми старшего дошкольного возраста, в процессе которой можно создать благоприятные условия для развития произвольного внимания. Было принято решение о постановке мюзикла в детском дошкольном учреждении.

Участие в мюзикле ребенка как исполнителя роли привлекает внимание и вызывает интерес. Следовательно, его можно направлять, и он готов выполнять необходимые задания, четко следовать инструкции педагога, что требует большой концентрации и устойчивости внимания.

Одной из традиционных форм развития произвольного внимания может стать дидактическая игра. Мюзикл является своего рода игрой для детей, которой присущи правила и роли. А игровая деятельность, как известно, является ведущей в дошкольном возрасте. Кроме того, в основе сюжета лежит сказка, которая знакома и понятна ребенку.

В силу того, что мюзикл сочетает в себе и музыку, и танец, и актерское мастерство, артисту необходимо сочетать несколько видов деятельности одновременно – петь и играть роль или танцевать и при этом исполнять свою партию, а также своевременно вступить, следить за сюжетной линией. Чтобы успешно справиться с этими задачами, необходимо подключать такие свойства внимания, как избирательность и распределение. К тому же эти свойства поддаются тренировке.

Предлагаемая нами программа постановки мюзикла рассчитана на пять месяцев и 40 занятий от 25 до 30 минут при частоте 2 раза в неделю. Особенностью программы подготовки была интеграция в образовательный и репетиционный процесс специальных форм и методов воздействия на развитие произвольного внимания.

Цель данной программы заключалась в развитии устойчивости, распределении и избирательности произвольного внимания старших дошкольников в процессе постановки мюзикла.

Констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент проводился на базе муниципального бюджетного дошколь-

ного учреждения детский сад комбинированной направленности № 8 г. Сосновоборска. В эксперименте приняли участие дети в возрасте 6–7 лет в количестве тридцати человек, которые в дальнейшем разделились на две группы: контрольную (группа «А») и экспериментальную (группа «Б»).

Для исследования актуального уровня развития произвольного внимания старших дошкольников были определены три критерия: устойчивость, распределение, избирательность, поскольку именно они, на наш взгляд, являются важным условием для успешной работы в процессе постановки мюзикла.

После завершения этапа формирующего эксперимента нами была проведена контрольная диагностика участников по тем же методикам. В экспериментальной группе старших дошкольников произошли значительные изменения: количество детей с низким уровнем уменьшилось на 33,3 %, а с высоким уровнем увеличилось на 40 %, средние показатели сократились на 0,7 %, что обусловлено замещением низких показателей.

В контрольной группе также произошли изменения: количество детей с высоким уровнем увеличилось на 20 %, уменьшилась группа детей со средним показателем произвольного внимания на 13,4 %, а с низким уровнем незначительно уменьшилось – на 6,6 %.

Полученные результаты обусловлены тем, что в экспериментальной группе проводилась целенаправленная работа в процессе постановки мюзикла на развитие конкретных критериев произвольного внимания, а контрольная группа занималась по общему учебному плану, предусмотренному программой детского дошкольного учреждения.

В педагогической практике постановка детских мюзиклов традиционно направлена на развитие творческих способностей, однако, как показало проведенное нами исследование, участие в мюзикле имеет высокую эффективность для развития произвольного внимания старших дошкольников, что подтверждает новизну и перспективность данной формы работы с детьми.

### ***Библиографический список***

1. Ильина Н.Ф. Методология и методика научных исследований: учебно-методическое пособие. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2012. 100 с.

2. Леонтьев А.Н. О формировании способностей // Хрестоматия по возрастной психологии: учебное пособие для студентов / Под ред. Д.И. Фельдштейна: издание 2-е, дополненное. М.: ИПП, 1996. 328 с.
3. Немов Р.С. Психология образования. М.: Владос, 1997. 840 с.
4. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2006. 705 с.
5. Сугако Т.В., Мёдова А.А. Современные методы развития внимания старших дошкольников // Наука XXI века: открытия, инновации, технологии. Сб. научных трудов по материалам VII Международной научно-практической конференции. Смоленск, 2019. С. 28–30.
6. Урунтаева Г.А. Практикум по дошкольной психологии. М.: Академия, 2012. 367 с.
7. Шкляр М.Ф. Основы научных исследований: учебное пособие. 4-е изд. М.: Дашков и К, 2012. 244 с.

С.А. Митасова, А.И. Райская

### **ТЕАТРАЛЬНАЯ ПЕДАГОГИКА В РОССИИ: ИСТОРИЯ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ**

*Педагогика, искусство, театральные методы и формы обучения.*  
В статье рассматривается история применения театральных форм в образовании. Дается краткая характеристика каждого этапа с главными образовательными целями. Описывается возможность использования театральных методов в современном обучении.

S.A. Mitasova, A.I. Rayskaya

### **THEATRICAL PEDAGOGY IN RUSIA: HISTORY AND DEVELOPMENT PROSPECTS**

*Pedagogy, art, theatrical methods and methods forms of learning.*  
The history of the use of theatrical forms in education is discussed in the article. Brief description of each stage with main educational targets is given. The possibility of using theatrical methods in modern learning is described.

Глубокая историческая взаимосвязь прослеживается во взаимодействии театра и школы. Еще в древней Греции театр был организован как совершенный процесс познания окружающей действительности, поэтому образовательные организации становились учреждениями для воспитания и образования средствами театрального искусства.

Историю существования театра в школе рассматривали такие ученые, как В.Н. Всеволод-Генгросс, А.Б. Никитин, Ю.И. Рубина, О.А. Антонова и др.

Под театральной педагогией мы понимаем «воспитание личности ученика средствами театрального искусства» [1, с. 137]. Главной ее целью является воспитание личности обучающегося посредством развития образного мышления и воображения, основных психических процессов, эмоциональной сферы.

Первый опыт использования театральных методов в педагогике России связан со временем правления Петра I и прослеживается в практике Славяно-греко-латинской академии. Пьесы, поставленные в этом образовательном учреждении, сообщали сведения об отдельных категориях мира, объясняли аллегорический смысл действующих персонажей, говорили о пользе обучения и, кроме этого, несли религиозный характер. Основными формами работы были представления – агитация и спектакль.

После смерти Петра I школьные театры постепенно прекратили свое существование, однако в литературе появились специализированные жанры – ода и классическая драма, которые способствовали развитию профессионального театра.

В 1763 году по инициативе И.И. Бецкого был утвержден проект Воспитательного дома, в котором обучались безродные и бездомные дети. В программу данного учреждения, кроме образовательных программ, было включено обучение ремеслам, искусству, так воспитывались актеры и актрисы [5].

В конце XVIII века талантливым педагогам А.Т. Болотовым для дворянских детей был создан детский домашний театр [3].

Таким образом, театральную педагогику России XVIII века можно рассмотреть как средство воспитания и развития для представителей высшего сословия, а для низких слоев – как возможность получить профессию. Педагоги того времени рассматривали театр как средство образования и просвещения.

В начале XIX века начинают формироваться гуманистические и демократические концепции образования, поэтому появляются театральные ученические коллективы в столичных и провинциальных гимназиях.

Реформа 1861 года и другие буржуазные преобразования ознаменовали всплеск интереса к школьным театрам. На Урале существовало свыше 100 любительских кружков и театров, большинство из них были созданы учителями в зданиях школ. Педагоги того времени понимали воспитательный потенциал театра и старались приобщить обучающихся к искусству, воспитывали художественный вкус и демократическое сознание.

Просветитель Н.Ф. Бунаков в течение нескольких десятков лет использовал театр для воспитания крестьянства. Фабричные дети занимались постановкой спектаклей. Целью театральной педагогики стало отвлечение подростков от неблагоприятного воздействия окружающей среды, так как «отсутствие всякого нравственного чувства в значительной степени зависит от отсутствия облагораживающих впечатлений в действии» [2, с. 153].

В печати того времени появилось много статей педагогов и профессиональных актеров с рекомендациями по постановкам спектаклей. Впервые педагоги заговорили о том, что огромный потенциал несет игра в воспитании и обучении школьников.

В то же время в периодической печати появляются статьи, критикующие использование театра, утверждая идею о том, что изображение другой личности и произношение чужих слов вызывает у ребенка «кривляние» и «любовь к вранью» [2, с. 170].

Таким образом, XIX век – век бурного развития театральной педагогики как средства воспитания и досуга подрастающего поколения. Основной формой работы с детьми остается спектакль, впервые появилась идея об игре как важном методе обучения.

В начале XX века в учебных заведениях обязательными стали школьные театры и «учебно-показательная дисциплина – драматизация». Театр стал использоваться как особый метод художественного развития личности ребенка. Педагогами были определены принципы театральной педагогики: «а) самостоятельная детская игра; б) организованная игра; в) драматизация; г) пьеса с твердым текстом» [6].

В 20-х годах XX века в российском образовании просматриваются активные формы и методы. Театральные методы заняли одно из ведущих мест. Основой театрального воспитания того времени считались инсценировки, импровизации, драматизации. Начался процесс гуманизации школьного образования [4].

Реформы 30-х годов упразднили театральную педагогику. Методы, приобщающие детей к искусству театра и драматизации, были осуждены, так как представители власти посчитали их лженаучными и буржуазными.

Спустя 30 лет возвращается интерес к театральной педагогике. Так в 1960-х годах был провозглашён главный принцип обучения – «школа для ученика». Появляется лично ориентированная педагогическая теория и практика. Главная роль театра того времени – нравственное воспитание школьников.

В конце XX века стал остро ощущаться кризис в системе общего образования, поэтому театральные методы стали активно внедряться в российские школы.

С конца 90-х годов идет работа по различным направлениям театральной педагогики: изучение восприятия театрального искусства, театр, в котором работают дети как актеры, использование театральных методов в общеобразовательных учреждениях, воспитательное воздействие театра и др.

Начало XXI века является этапом системных федеральных проектов в социальной сфере. Театральные методы воспитания и обучения постепенно уходят из общеобразовательных учреждений, внедряются новые технологические решения, связанные с цифровизацией образовательной системы. Однако потребность в театре как методе воспитания личности ребенка остается.

Педагогами могут быть реализованы программы внеурочной деятельности и дополнительного образования в рамках духовно-нравственного направления с использованием театральных методов образования, но все зависит от личности самого учителя, от его педагогических взглядов и убеждений.

Если обратиться к прошлому, то можно заметить, что становление форм и методов театральной педагогики носит циклический характер – от полного неприятия до внедрения в образовательный процесс. Особенно это заметно на этапах реформирова-

ния системы образования, поэтому есть надежда, что театральные методы будут пересматриваться и внедряться в российские школы на государственном уровне в будущем.

### ***Библиографический список***

1. Антонова О.А. Взаимодействие театра и школы в Санкт-Петербурге // Современный театр для детей: диалог театра и школы: материалы театрально-педагогического форума / Министерство культуры и молодежной политики Самар. обл.; ГУК СО: Самарское отделение Литфонда, 2008.
2. Бахтин И.Т. Театр и его роль в воспитании // В помощь семье и школе. М.: Польза, 1911.
3. Болотов А.Т. Жизнь и приключения Андрея Болотова, описанные самим им для своих потомков. М.: Terra, 1996.
4. Вендровская Р.Б. Отечественная школа 20-х годов: (в поисках педагогического идеала). М.: Изд-во РОУ, 1996. 102 с.
5. Всеволод-Генгросс В.Н. История театрального образования в России. Спб.: Изд-во дирекции императорских театров. Т. 1, 1913. 416 с.
6. Муниципальное учреждение образования и культуры Гуманитарный центр «Театр». Проект инновационной начальной школы// Управление школой. № 2. 1999.

С.Н. Орлова, С.А. Кириллова

### **РАЗВИТИЕ ГЕНДЕРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ ПОСРЕДСТВОМ ОСВОЕНИЯ РУССКОГО ТАНЦА**

*Гендерная идентичность подростков, русский танец.*

В статье рассматривается русский танец как способ развития гендерной идентичности мальчиков и девочек подросткового возраста.

S.N. Orlova, S.A. Kirillova

### **DEVELOPMENT OF GENDER IDENTITY OF TEENAGERS THROUGH THE DEVELOPMENT OF RUSSIAN DANCE**

*Gender identity of teenagers, Russian dance.*

The article considers Russian dance as a way to develop the gender identity of adolescent boys and girls.

Гендерная идентичность – это базовое фундаментальное чувство своей принадлежности к определенному полу, осознание себя мужчиной или женщиной [1].

Русский танец – это разнообразный и богатейший вид искусства, существующий с незапамятных времен. Его отличительная яркость и эмоциональный посыл никого не оставляют равнодушным и вовлекают в свое действие всех желающих приобщиться к многогранному миру искусства [3].

Актуальность данной темы состоит в том, что, наряду с гендерной социализацией, в ней учтены половозрастные и индивидуальные особенности развития подростков, что предполагает развитие субъектности, эмоционального восприятия, воображения, художественного творчества.

Концептуальная идея авторской программы – целенаправленная работа по развитию гендерно-ролевой идентичности, гендерно-полотипизированной дифференциации и положительного эмоционального отношения к гендерной идентичности с помощью приобщения к миру русской народной танцевальной культуры.

Содержание программы позволяет раскрыть особенности женской и мужской манеры исполнения русского народного танца, что способствует формированию образа женской красоты и грации у девочек и мужественности у мальчиков.

Обучаясь искусству народного танца, подростки входят в воспитательный процесс, который несет в себе многовековые традиции народа. Это бережное и уважительное отношение мужчины к женщине. Воспитание у мальчиков ответственности, ведь именно они ведут в паре и несут ответственность за себя и партнершу. Все движения девочек в танце легкие и нежные, что способствует формированию у них женственности.

На занятиях русского народного танца используется гендерный принцип и в аспекте развития гендерной идентичности подростков.

Реализация данной программы базируется на следующих принципах.

Принцип природосообразности: учет индивидуальных и гендерных особенностей подростков; формирование у подрост-

ков естественного и положительного отношения к своему облику; помощь в формировании внимательного и ответственного отношения к себе и внутренним потребностям своего мужского или женского Я.

Принцип культуросообразности: направленность обучения на развитие уникальности мужской и женской индивидуальности подростков через хореографические образы; помощь в усвоении стандартов традиционной гендерной идентичности; ориентация обучения на позитивное гендерное поведение.

Принцип социальности: психологическая поддержка в позитивной гендерной социализации; помощь в накоплении опыта проявлений гендерной культуры.

Принцип эгалитаризма: формирование моделей женского и мужского поведения; поддержка в формировании целостной женской индивидуальности и мужской мужественности; помощь в формировании у подростков равноценного отношения к обоим полам.

Принцип гендерной толерантности: помощь в развитии способности к осознанному выбору стратегии гендерной культуры; развитие чувства собственного достоинства; формирование толерантного отношения к внутреннему миру человека.

Кроме того, мы руководствовались общими принципами преподавания хореографии: принцип дидактики (построение учебного процесса от простого к сложному); принцип актуальности (приближенность содержания программы к современным условиям деятельности детской хореографической группы); принцип системности (систематическое проведение занятий); принцип творческой мотивации; целенаправленность учебного процесса; постепенное развитие природных способностей детей.

Ожидаемые результаты в отношении развития гендерной идентичности подростков в рамках данной программы заключаются в следующем: развитие образа женской красоты и грации у девочек-подростков и мужественности у мальчиков-подростков; освоение гибких партнерских взаимоотношений между полами через гендерные хореографические образы в танце; знание гендерных социальных ролей; понимание и освоение «женских»

качеств (доброта, деликатность, вежливость, тактичность, мягкость, уравновешенность и др.) и «мужских» качеств (стремление защищать и помогать, нести ответственность, сила и др.).

После реализации программы развития гендерной идентичности подростков посредством освоения русского танца повысился показатель соответствия гендерному стереотипу, большинство подростков мальчиков и девочек характеризуют себя согласно гендерному стереотипу.

По результатам исследования гендерно-ролевой идентичности в самоописаниях подростков после реализации программы была выявлена следующая динамика: в группе подростков-мальчиков произошло увеличение количества самоописаний межличностных ролей, маскулинных и нейтральных характеристик личности; в группе подростков-девочек произошло увеличение количества самоописаний иных социальных ролей, фемининных и нейтральных характеристик личности.

Таким образом, в группе подростков произошло повышение показателя позитивного эмоционального отношения к собственной гендерной идентичности и снижение показателя негативного эмоционального отношения к собственной гендерной идентичности.

Гендерно-полотипизированная дифференциация подростков вне зависимости от половой принадлежности характеризуется сбалансированностью представлений о мужском и женском поведении, оптимальным поведением в монотипных и гетеротипных гендерных группах и способностью варьировать «мужское» или «женское» поведение в зависимости от ситуации.

### ***Библиографический список***

1. Градусова Л.В. Гендерная педагогика. М., 2011. 176 с.
2. Климов А.А. Основы русского народного танца. М., 2004.
3. Михневич В.О. Исторические этюды русской жизни. СПб., 1882. Т. 2. 431 с.

### Раздел 3.

## СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ

---

Н.Ю. Верхотурова, А.И. Коротких

### ЛИЧНОСТНО-ДЕЛОВЫЕ КАЧЕСТВА КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ

*Личностные качества руководителя, деловые качества руководителя, профессиональная деятельность, успешность руководителя.*  
В статье представлен теоретический анализ изучения личностно-деловых качеств руководителя как фактора успешности в профессиональной деятельности.

N.Yu. Verkhoturova, A.I. Korotkikh

### PERSONAL AND BUSINESS QUALITIES AS A FACTOR OF THE PROFESSIONAL SUCCESS OF THE MANAGER

*Personal qualities of a leader, business qualities of a leader, professional activity, success of a leader.*

The article presents a theoretical analysis of the study of the personal and business qualities of a leader, as a factor of success in professional activity.

**В** современном мире в связи с развитием рыночных отношений достаточно остро встает вопрос об эффективном руководстве организацией, а также о ролевом поведении ее руководителя. Именно руководитель отвечает за все, что происходит в организации, выстраивает отношения с персоналом, поставщиками и заказчиками [1].

Проблема ролевого поведения актуальна тем, что она напрямую затрагивает проблему реальной приспособленности человека к управленческому виду деятельности, причем именно управлению в команде [2]. Ведь не секрет, что большинство управленцев в нашей стране затрудняются эффективно выполнять свою

профессиональную роль потому, что не могут «встроиться» в новую систему отношений внутри команды, коллектива.

Традиционно в психологии рассматриваются два подхода, определяющих структурно-компонентный состав необходимых личностно-деловых качеств эффективного менеджера.

Первый подход разработан в США и весьма распространен в условиях современного менеджмента. В нем отмечается, что независимо от ранга или уровня у эффективного менеджера должны присутствовать следующие профессионально важные компетенции: коммуникабельность, способность устанавливать контакты, внимательность в отношении с подчиненными, осознанность и смелость в принятии управленческих решений, способность творчески подходить к решению поставленных задач. Следует отметить, что эти профессионально важные качества эффективного менеджера по сути своей имеют интегральный характер и состоят из ряда более частных компонентов. Например, если разбирать, от чего зависит способность творчески решать проблемы, то можно ответить, что от общего склада личности, и от типа мышления, доминирования, и от раскрепощённости и других качеств руководителя.

Второй подход был разработан российскими учеными. Особенностями данного подхода явилось аккумуляирование общих, конкретных и специфических личностно-деловых качеств эффективного руководителя. Каждая группа обозначенных профессионально важных качеств включала множество составляющих компонентов (подструктур), разделяемых весьма условно.

Руководитель должен быть безусловным лидером, примером для подражания подчиненным. Основной задачей руководителя является создание командной работы и достижения высокоэффективных результатов путем сплочения трудового коллектива.

Исследования управленческого труда последних лет дали неожиданный на первый взгляд результат: выраженность положительных качеств менеджера, руководителя тем выше, чем больше он «свертывает», т. е. упрощает реальную деятельность. Это проявляется также и у тех, кто обладает хорошими способностями к управленческой деятельности, но не имеет пока еще достаточно опыта. Но что тогда понимать под упрощением, «свертыванием»

деятельности? Ни в коем случае не решение только части задач из общей проблемы. «Свертывание» деятельности – это, в первую очередь, отделение главного, ключевого от второстепенного, глубокое понимание причинно-следственных связей, управляющее воздействие только на основные причины и факторы. «Свертывание» деятельности – это системное качество.

В становлении профессиональной деятельности каждый руководитель формирует индивидуальный управленческий стиль. Один обладает нескончаемой энергией, харизматичен и способен вдохновлять подчиненных. Другой имеет уравновешенный и спокойный характер, с подчиненными немногословен. Независимо от этого каждый из них достигает управленческих решений с равной эффективностью, вызывая доверие сотрудников, тем самым мотивируя на достижение результата. Но, несмотря на различные стили управления, большинство лидеров обладают общими характерными чертами. К ним относятся преданность своей организации, оптимистичный характер, любовь к людям, смелость и решительность в принятии управленческих решений, наличие широкого видения, тактичность и внимательность, честность, честолюбие, последовательность и скромность, руководитель должен быть наставником, уверенным в себе.

Менеджер должен быть принципиальным во всех вопросах, уметь противостоять давлению как «сверху», так и «снизу», последовательно и твердо стоять на своем, не скрывать своих взглядов, защищать до конца те ценности, которые они исповедуют, и помогать обретать эти ценности другим посредством личного примера, а не морализирования, твердо держать данное слово.

Современный менеджер должен активно бороться с собственными недостатками, формировать у себя положительное отношение к жизни и работе, создавать здоровое окружение путем выдвижения и обучения людей, раскрытия их способностей и талантов.

Качества личности менеджера – это обобщенные, наиболее устойчивые характеристики, которые оказывают решающее влияние на управленческую деятельность. Это весьма сложные образования, зависящие от множества факторов: особенностей характера, структуры личности, ее направленности, опыта, способностей, условий деятельности.

Отдельные личностно-деловые качества менеджера оценить относительно просто, так как они весьма тесно связаны с результативностью деятельности. Например, чтобы оценить инициативность, достаточно определить, как часто проявляется инициатива и насколько она конструктивна. Но чтобы дать обобщенную, интегральную оценку личностно-деловых качеств, надо иметь некую их модель (систему), причем модель должна быть научно обоснованной, валидной, проверенной практикой.

Таким образом, проанализировав теоретические источники, можно сделать вывод о влиянии личностных качеств руководителя и его компетенций на эффективное управление персоналом и предприятием.

### ***Библиографический список***

1. Арутюнов В.В., Шепелев Е.М. Управление персоналом. Р. н/Д.: Феникс, 2004. 448 с.
2. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент. М.: Гардарики, 2003. 285 с.
3. Вавилова Н.В. Личностные качества руководителя как фактор его карьерного роста на предприятии [Текст] // Известия Самарского научного центра Российской академии наук, 2010. Т. 12. № 5–3. С. 682–685.
4. Жариков Е.С. Психология управления. М.: МЦФЭР, 2002. 237 с.
5. Карнеги Д. Как стать эффективным лидером. Попурри, 2019. 208 с.

О.Н. Владимирова, С.С. Ананьева

### **НАПРАВЛЕНИЯ ИНФОРМАТИЗАЦИИ СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ**

*Информационные технологии, информатизация управления, информационно-коммуникативная компетентность руководителя.* В статье проанализированы основные направления информатизации управления средней школы. Показан результат использования информационных технологий в управленческой деятельности руководителей.

**THE AUTHOR EXAMINES THE MAIN DIRECTIONS  
OF THE INFORMATIZATION  
OF SECONDARY SCHOOL MANAGEMENT**

*Information technology, management informatization, information and communication competence of the leader.*

The article analyzes the main directions of informatization of secondary school management. The effectiveness of the use of information technologies in the management activities of high school leaders.

Усовершенствование школьного образования подразумевает введение инноваций в управление образовательного учреждения (ОУ). Для того чтобы изменить старую концепцию управления, сделать ее гибкой и результативной в новых условиях реформирования, нужны такие нововведения, которые качественно повысят степень развития учреждения. Такие нововведения, которые серьезно увеличивают эффективность деятельности управленца, способствуют развитию учреждения в целом.

ИТ – это совокупность взаимосвязанных, научных, технологических, инженерных дисциплин, изучающих методы эффективной организации труда людей, занятых обработкой и хранением информации [1].

В оптимизации процесса обработки управленческой информации ИТ считаются необходимыми элементами, составляющими эффективное информационное обеспечение управления, раскрывают проблемы автоматизации обеспечения управления и совершенствования документированного управления.

Информатизация управления дает возможность сформировать информационно-образовательную среду, которая включает в себя технические, программные, телекоммуникационные средства, обеспечивающие допуск к информации детям, педагогам, родителям, руководителям ОУ, а также создает условия для личностно ориентированного взаимодействия абсолютно всех участников образовательного процесса.

Сферы информатизации средней школы многообразны. Цифровые зоны (рисунок 1):

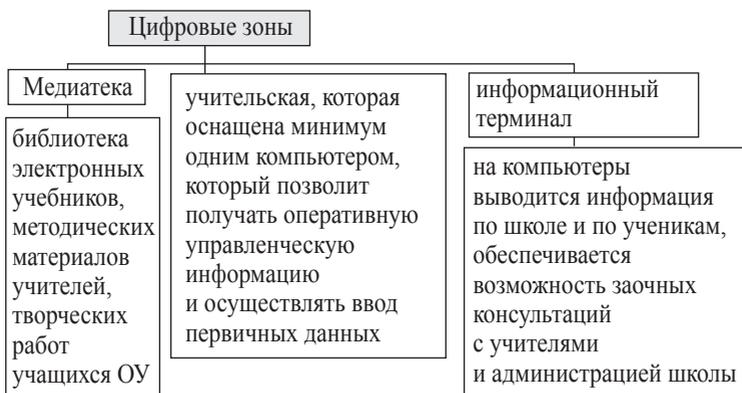


Рис. 1. «Цифровые зоны информатизации школы»

Все компоненты должны быть объединены в локальную компьютерную сеть ОУ и иметь возможность обмена данными с глобальными сетями.

Информатизация образования – это процесс организации объединения при помощи сети Интернет учреждений и структур системы образования с целью обеспечить всех участников образовательных процессов равными возможностями: доступ к образовательной информации; получение образовательных услуг.

Сайт школы является важным звеном информационного пространства ОУ. Web-сайт – группа Web-страниц, связанных вместе единой темой, общим стилем оформления и взаимными гипертекстовыми ссылками [2].

Большие темпы внедрения технологий в образование требуют повышения квалификации сотрудников, работающих в образовании в области ИКТ. Педагог на пользовательском уровне должен уметь применять в повседневной жизни и работе средства ИКТ.

Существуют основные направления использования ИКТ в системе общего среднего образования (рисунок 2) [3].

Исходя из всего вышесказанного, можно сделать вывод, что современные ИКТ являются эффективным инструментом для развития новых форм и методов обучения. Современные ИКТ меняют парадигму образования, отвечающую условиям развития информационного общества и экономики, основанной на знании.

Направления использования ИКТ
В качестве объекта, для формирования пользовательских ИКТ-компетенций
Как средство систематизации и распространения передовых педагогических технологий
Как средство предоставления заданий и средство обучения
Автоматизация процесса обработки, накопления данных для управления учебным заведением

*Рис. 2. Направления использования ИКТ*

Обладание навыками использования средств ИКТ, основами информационной и коммуникационной культуры, умением адаптироваться в условиях стремительной смены информационных потоков и технологий является требованием современного общества [4]. Уровень использования ИКТ в образовании должен определяться не количеством компьютеров, поставленных в школу, или доступом в Интернет, а качественными показателями включения этих средств в образовательный процесс, эффективным использованием возможностей новых технологий для дальнейшего проведения реформы образования.

### ***Библиографический список***

1. Владимирова О.Н. Управление инновационной восприимчивостью региона (методология и инструментарий) // Автореферат дис. ... доктора экономических наук. Сиб. аэрокосм. акад. им. акад. М.Ф. Решетнева. Красноярск, 2011. С. 14–19.
2. Владимирова О.Н., Кольга В.В., Полежаева Г.Т. Использование интерактивных учебных и внеучебных форм работы при подготовке современных менеджеров: Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2019. № 1. С. 29–36.

3. Кольга В.В., Лукьянова А.А., Полежаева Г.Т. Повышение результативности подготовки бакалавров-менеджеров на основе интерактивного обучения // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им В.П. Астафьева. Красноярск: КГПУ, 2017. № 4 (42). С. 66–77.
4. Кольга В.В., Полежаева Г.Т. Повышение уровня профессиональной подготовки бакалавров-менеджеров посредством сочетания интерактивных учебных и внеучебных форм работы (статья ВАК)// Вестник Красноярского государственного педагогического университета им В.П. Астафьева. Красноярск: КГПУ, 2018. № 1 (43). С. 68–81.

О.Н. Владимирова, О.Н. Есина

### **ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ КОВОРКИНГ-ПРОСТРАНСТВО КАК ФОРМА РЕАЛИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Непрерывное образование, коворкинг, образовательный коворкинг.*  
В статье рассматриваются основные положения использования образовательного коворкинг-пространства в вузе, а именно значимость в системе непрерывного образования, основные компоненты и пользователи.

O. N. Vladimirova, O.N. Esina

### **EDUCATIONAL COWORKING SPACE AS A FORM OF LIFELONG EDUCATION**

*Continuing education, coworking, educational coworking.*  
The article discusses the main provisions of the use of educational coworking space in the university, namely the importance in the system of continuing education, the main components and users.

**В** настоящих условиях функционирования высшего образования весомую значимость приобретают инновационные форматы (формы и методы) обучения, которые подразумевают внедрение современных информационных технологий. Решению этих задач способствует дистанционная форма обучения, которая представляет целенаправленный процесс интерактивного взаи-

модействия преподавателя и студентов как между собой, так и с современными средствами обучения.

Цель данной статьи заключается в определении перспектив применения коворкинга в системе непрерывного образования на базе вузов.

По нашему мнению, образовательный коворкинг можно рассматривать в нескольких аспектах:

- в качестве технологии сюжетной деятельности, направленной на перемещение пространства работы (делания) в образовательное пространство (обучения), а также освоение способа делания;

- в качестве индикатора процессов развития образования с применением инновационных технологий, способного обеспечить организацию деятельностного взаимодействия и объединения различных субъектов образовательного процесса, а также проектно-сетевое размещение преподавателей-инноваторов с максимально разумным использованием интеллектуальных, нравственных и антропологических ресурсов.

Образовательный коворкинг можно рассматривать как комплекс взаимосвязанных процессов, которые могут обеспечить достойное качество образовательных услуг для студента на протяжении всего образовательного процесса при помощи инструментов, способных достаточно гибко реагировать на профессионально-личностные предпочтения, нивелировать причины недостаточной удовлетворенности результатами своей деятельности и создавать новые функциональные позиции.

На настоящий момент выделяют несколько форм связи коворкинга как способа организации совместной работы и образования; предлагается определение образовательного коворкинга как новой гибридной формы общественной среды для совместной работы и обучения [3].

В педагогических кругах была представлена «концептуальная модель образовательного коворкинга» (при вузе) как сюжетно-деятельностная технология для дополнительного профессионального образования самих педагогов [1]. Основные подходы к организации образовательных коворкинг-пространств предлагают выделение четырех основных зон, обобщенных в таблице.

**Характеристика зон образовательного коворкинг-пространства**

Наименование зоны	Функциональное назначение
Проблемная	Выявление, анализ и поиск решения проблем, с которыми обучающийся пришел в коворкинг
Информационная	Накопление и обмен знаниями и информацией посредством информационных сессий, проходящих при помощи виртуальной сети с обновляемой базой данных
Проектно-конструкторская	Формирование и реализация реальных проектов в рамках проектно-конструк-торской сессии
Организационная	Осуществление равноправной деятельности, организации ее участников, реализующих проекты

Координация всех вышеперечисленных процессов осуществляется центральным звеном – медиа-хабом. Такая концептуальная модель позволяет создать гибкую, самоорганизующуюся систему для полноценной реализации непрерывного профессионального образования.

В число пользователей образовательного коворкинга входят студенты.

Следовательно, во время сессии, когда учебные занятия завершены, а студенты готовятся и сдают экзамены, более востребованными будут пространства для индивидуальной и командной работы. Более длительный срок, отводящийся на сессию, позволит вносить более значимые изменения в организацию пространства коворкинга.

Во время каникул пространство может быть использовано для проведения мероприятий, конкурсов и выставок, запуска стартапов и работы в open-space.

Важнейшей функцией организаторов процесса непрерывного образования является интенсификация познавательной, расширение коммуникативной, повышение значимости контрольно-рефлексивной деятельности участников образовательного процесса. Посредством осуществления открытого группового и индивидуального обучения, а также трансляции актуальной инфор-

мации формируется эффективная система профессиональных, общественных и межличностных отношений всех субъектов образовательного процесса.

### ***Библиографический список***

1. Игнатьева Г.А. Образовательный коворкинг как новый формат организации образовательного пространства дополнительного профессионального образования // Образование и наука. 2016. № 5. С. 167–172.
2. Маясова Т.В., Лекомцева А.А., Федянина С.П. Перспектива реализации коворкинга в дистанционном обучении на примере системы дополнительного образования детей // Современные наукоемкие технологии. 2018. № 7. С. 204–208.
3. Халмурзаева Э.Б. Образовательный коворкинг и особенности его функционального зонирования // Вестник КГУСТА. 2018. № 2. С. 213–217.

О.Н. Владимирова, Т.В. Погребная

### **ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНАЯ СОБСТВЕННОСТЬ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Дидактика, интеллектуальная собственность, ТРИЗ, инновационное проектирование, общее образование.*

В статье рассматриваются новые возможности общеобразовательных организаций в связи с развитием проектной деятельности учащихся и совершенствованием дидактических средств применения ТРИЗ-методологии.

O.N. Vladimirova, T.V. Pogrebnyaya

### **INTELLECTUAL PROPERTY IN GENERAL EDUCATION SYSTEM**

*Didactics, intellectual property, TRIZ, innovative design, general education.*

The article examines the new possibilities of educational organizations in connection with the development of students and pupils project activities and the didactic means of TRIZ-methodology applying improvement.

Активные процессы преобразований в российской системе образования в соответствии с национальным проектом «Образование» и президентским проектом «Билет в будущее» открывают новые возможности для развития проектной деятельности и научно-технического творчества учащихся. Эти возможности поддерживаются молодёжными программами Национальной технологической инициативы (НТИ): «Кружковое движение», «Проектные школы», «Наставники» и др., спонсорскими проектами, такими, как, например, «Вклад в будущее» Сбербанка, создание корпоративных классов рядом ведущих отечественных компаний. Вступает в действие Федеральный образовательный стандарт старшей школы (ФГОС-2 СПОО), в котором, в качестве особой формы организации деятельности обучающихся, предусмотрено выполнение индивидуальных проектов.

Это предоставляет учащимся не только материальные возможности в виде современного оборудования: 3D-печать и др. в «Кванториумах», Центрах молодёжного инновационного творчества (ЦМИТ) в школах. Развивается и методология проектирования. Дорожной картой «Кружкового движения» было предусмотрено разработать в IV квартале 2017 г. методологию на базе лучших отечественных и международных технологий работы наставника (ТРИЗ, STEM-игротехника, дизайн-мышление и др.). Первой в этом списке названа теория решения изобретательских задач – ТРИЗ, созданная советским и российским ученым Г.С. Альтшуллером (1926 – 1998 гг.) [1]. Согласовано с Дорожной картой, коллективом при кафедре ЮНЕСКО СФУ при грантовой поддержке РГНФ, РФФИ и Краевого фонда науки, создано «Методологическое обеспечение Новой политехнической школы», включающее метод инновационных проектов [2 – 5], позволяющий организовывать проектирование на основе ТРИЗ при малом количестве специалистов.

Немногочисленная пока практика применения ТРИЗ в проектной деятельности учащихся отдельных школ показывает возможность создания учащимися интеллектуальной собственности в виде изобретений и полезных моделей. Расширение применения ТРИЗ благодаря включению в ФГОС-2 индивидуаль-

ных проектов и методу инновационных проектов может повысить массовость создания интеллектуальной собственности в общем образовании. Это открывает перед школами возможности улучшать свою финансовую и материальную обеспеченность. Вместе с этим, в отличие от высшего образования, работа с интеллектуальной собственностью является для школ совершенно новой и требует предварительного решения ряда организационных и кадровых проблем.

Раньше случаи создания учащимися интеллектуальной собственности были настолько редки, что не рассматривались в качестве одного из образовательных результатов и не являлись показателем отчётности общеобразовательных учреждений. Считалось, что ученические проекты не могут достичь уровня объектов интеллектуальной собственности. На дистанционных конкурсах ученические проекты нередко выставляются на обсуждение в открытом доступе, что лишает их патентоспособности. Международный праздник День детских изобретений (17 января – День рождения Бенджамина Франклина, придумавшего ласты для плавания в 12 лет) только начинает приобретать известность в России. Если за рубежом ученическое изобретательство стимулируется в виде конкурсов и наград учащимся и педагогам, но не обеспечивается методически, то в отечественном общем образовании ситуация противоположная.

В связи с этим коллективом с участием автора статьи разработан проект системы сохранения, фиксирования, защиты и использования интеллектуальной собственности, создаваемой педагогами и учащимися [3]. Проект апробирован на занятиях по инновационному проектированию на основе ТРИЗ в школах, а также в экспериментальном порядке на конференции и олимпиаде по изобретательству для абитуриентов СФУ, проведённых при поддержке Краевого фонда науки. Проект предусматривает:

– ознакомление учащихся, занимающихся проектной деятельностью на основе ТРИЗ, а также их родителей, руководства и педагогического коллектива образовательной организации с понятием «интеллектуальная собственность» и законодательством о ней;

– фиксирование и хранение всех потенциально патентоспособных решений, предлагаемых учащимися на занятиях;

– сотрудничество с базовыми университетами по оформлению, подаче (включая оплату пошлин) заявок и использованию изобретений, по созданию школьно-студенческих авторских коллективов, при разделении прав на изобретения (например, 50 % университету и 50 % школе);

– аналогичное сотрудничество с корпорациями и банками, если потенциально патентоспособное решение создано в корпоративном классе.

Наилучшими решениями были бы, разумеется, подготовка (повышение квалификации) педагогов в области интеллектуальной собственности и организация фондов по защите интеллектуальной собственности при территориальных органах управления образованием.

### ***Библиографический список***

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею. М.: Альпина Бизнес Букс, 2015. 404 с.
2. Лепешев А.А. Особенности обучения в классах инженерно-технологического профиля / А.А. Лепешев, В.В. Куимов, С.А. Подлесный, Д.А. Толстой, А.В. Козлов, Т.В. Погребная, О.В. Сидоркина // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2016. № 3 (37). С. 19–22.
3. Лепешев А.А., Куимов В.В., Толстой Д.А., Козлов А.В., Погребная Т.В., Сидоркина О.В. Школьная экономика в парадигме изобретающего образования // Наука Красноярья. 2017. Т. 6. № 4. С. 152–174.
4. Методы изобретения знаний и инновационных проектов на основе ТРИЗ / Т.В. Погребная, А.В. Козлов, О.В. Сидоркина. Красноярск: ИПК СФУ, 2010. 180 с.
5. Innovative Projects Method Application in Engineering Education / A.V. Kozlov, V.V. Kuimov, T.V. Pogrebnyaya, O.V. Sidorkina // Proceedings of 2017 7th World Engineering Education Forum (WEEF), 13-16 November 2017, Kuala Lumpur, Malaysia, p. 574–579.

О.Н. Владимирова, В.А. Свинко

## **ПРОЕКТНЫЙ ОФИС КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Проектная деятельность, образовательная организация, портфель проектов, проектный офис, сравнительная характеристика проектной деятельности.*

В статье рассмотрены проектная деятельность в образовательной организации и проектный офис как инструмент управления проектной деятельностью организации, представлена сравнительная характеристика проектной деятельности в образовательной организации без функционирования проектного офиса и с функционирующим проектным офисом.

O.N. Vladimirova, V.A. Svinko

## **PROJECT OFFICE AS A PROJECT MANAGEMENT TOOL IN THE EDUCATIONAL ORGANIZATION**

*Project activities, educational organization, project portfolio, project office, comparative characteristics of project activities.*

The author examines project activities in an educational organization and a project office as a project management tool, compares project activities in an educational organization without and with a project office.

Современное образование претерпевает ряд изменений, в связи с этим особое значение приобретает поиск инструментов повышения эффективности управления образовательной организацией, появляется потребность в управлении этими изменениями. Проектная деятельность становится одним из наиболее действенных инструментов управления в условиях изменений.

На сегодняшний день проектная деятельность занимает лидирующую позицию в развитии как отдельных образовательных организаций, так и целых образовательных систем.

Проектная деятельность в образовательных организациях осуществляется по разным направлениям: учебные, социальные, исследовательские, организационные, творческие, инвестиционные и другие. В основном проекты возникают спонтанно, они не соответствуют стратегическим целям и направлениям развития

образовательной организации, а также не все разработчики проектов владеют необходимыми умениями.

При управлении проектной деятельностью образовательные организации сталкиваются с определенными трудностями, связанными с большим количеством реализуемых проектов. Создание проектного офиса как единого центра управления всеми проектами позволит решить такие проблемы, как сохранение данных по проектам в случае ухода одного из менеджеров, а также управление большим количеством портфелей проектов [1].

Проектный офис – структурное подразделение, обеспечивающее проектное управление в организации, отвечает за эффективную реализацию портфеля проектов в рамках определенных стандартов осуществления деятельности по управлению проектами, внедряет и развивает информационную систему планирования и мониторинга проектов, формирует сводную отчетность по проектам [2].

Кендалл Д.И. и Роллинз С.К. приравнивают роль проектного офиса к роли авиадиспетчера. Офис должен обеспечивать безопасное и быстрое продвижение проектов в заданном направлении, а также быть советчиком для руководства организации [3].

Приведем сравнительную характеристику проектной деятельности в образовательной организации без функционирования проектного офиса и проектной деятельности в образовательной организации с функционирующим проектным офисом (табл.).

*Таблица*

### **Сравнительная характеристика проектной деятельности**

Критерии	Проектная деятельность ОО без внедрения проектного офиса	Проектная деятельность ОО с проектным офисом
1	2	3
Участники	Администрация школы (1–2 человека)	Обученная команда (минимум 3 человека)
Задачи	– Разработка проекта – Управление отдельным проектом – Инициация новых проектов	– Разработка и внедрение методологии управления проектами – Управление отдельными проектами, программами и портфелем проекта

Окончание табл.

1	2	3
	– Календарное и финансовое планирование проекта	– Инициация новых проектов – Комплексное календарное и финансовое планирование – Ведение архива проектов
Принцип работы (функционирование)	Стихийно	На постоянной основе

Проанализировав таблицу, можно сделать вывод о том, что существуют существенные различия между проектной деятельностью в образовательной организации без функционирования проектного офиса и проектной деятельностью в образовательной организации с функционирующим проектным офисом. В значительной степени различия заметны в количестве реализуемых проектов, в компетентности участников проектной деятельности, в принципе работы.

Таким образом, организация проектного офиса позволяет эффективно управлять проектной деятельностью в образовательной организации.

#### ***Библиографический список***

1. Габов В. Проектный офис в структуре компании [Электронный ресурс]. URL: <http://www.interface.ru/home.asp?artId=1174>.
2. Проектный офис: создание и развитие: сайт. URL: <https://www.pmservices.ru/consulting/proektnyj-ofis-i-proektnyj-komitet/>.
3. Кендалл Д.И., Роллинз С.К. Современные методы управления портфелями проектов и офис управления проектами: Максимизация ROI. М.: ПМСОФТ, 2004. 338 с.
4. Владимирова О.Н., Кольга В.В., Полежаева Г.Т. Использование интерактивных учебных и внеучебных форм работы при подготовке современных менеджеров. Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2019. № 1. С. 29–36.

О.Н. Владимирова, Т.Н. Сергеева

**ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА  
В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ**

*Профессиональная ориентация, самоопределение, образовательный процесс, обучающиеся, личность, психолого-педагогическое сопровождение.*

В статье приведены выводы по профориентационному психолого-педагогическому сопровождению школьников в современной школе.

O.N. Vladimirova, T.N. Sergeeva

**CAREER GUIDANCE SUPPORT OF THE EDUCATIONAL  
PROCESS IN A MODERN SCHOOL**

*Professional orientation, selfdetermination, educational process, student, personality, psychological and pedagogical support.*

The article presents conclusions on career guidance psychological and pedagogical support of schoolchildren in modern schools.

Сложные изменения процесса социализации современного молодого человека вызваны формированием качеств конкурентоспособной личности, позволяющих соответствовать стремительно изменяющейся окружающей действительности во всех ее компонентах и противостоять различным рискам рынка труда и изменения мира профессий.

В школьном возрасте у детей начинают проявляться и развиваться различные интересы и склонности, в которых закладываются базовые знания общего и профессионального развития личности в современном мире. Научные исследования психологов доказали, что в школе формируется одно из важных качеств – профессиональное самоопределение [1].

В законе «Об образовании» подчёркивается, что содержание школьного образования должно быть направлено на обеспечение условий для самореализации личности, а общеобразовательная подготовка призвана обеспечивать успешное овладение профессиональными знаниями и умениями на протяжении всего учебного процесса [2].

В настоящее время рынок труда и особенности современной социально-экономической ситуации обуславливают необходимость более раннего профессионального самоопределения учащихся школ. На момент окончания основной школы у учащихся должно быть сформировано осознанное профессиональное самоопределение и определён путь дальнейшего продолжения образования. Однако исследования показывают, что за последнее время возросло число учащихся общеобразовательных школ, не имеющих профессионального самоопределения, и оно составляет фактически 67 %. 50 % обучающихся не связывают выбор профессионального будущего со своими реальными возможностями и потребностями рынка труда; 46 % детей ориентированы в выборе профессии на поддержку со стороны взрослых [4].

Исходя из вышесказанного, следует, что в последнее время обозначилась установка рассматривать профориентацию школьников не как единичный акт выбора профессии, а как многоплановый процесс развития личности в рамках будущей профессиональной деятельности.

Приведенные выше данные доказывают, что для решения проблемы необходима системная организация психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся, включающая в качестве одного из важнейших компонентов профессиональную ориентацию.

Профессиональная ориентация – это целенаправленно организованное взаимодействие взрослых и детей, которое позволяет самоопределяющейся личности лучше ориентироваться в непростом и многообразном мире профессий и потребностей общества в воспроизводстве социально-профессиональной структуры. Целью профессиональной ориентации является обеспечение школьников нужной информацией при осознанном выборе будущей профессии, создание условий для реализации жизненных планов, формирование ценностного отношения к профессиональной деятельности [3; 5].

Немаловажной является также проблема в образовательной организации по профориентационной работе, которая заключается в нехватке специалистов для поддержки профессионального самоопределения учеников. Главным педагогическим ресурсом для ре-

лизации системы психолого-педагогического сопровождения обучающихся является педагог общеобразовательной организации. К сожалению, сегодня существует противоречие между острой необходимостью качественной профориентационной работы с детьми школы, которую должны проводить специалисты-профессионалы, ориентологи и профессиональные консультанты, и отсутствием таких специалистов. Именно поэтому функция квалифицированного консультанта ложится на классного руководителя и учителя-предметника. В соответствии с профессиональным стандартом педагога данная деятельность обеспечивается, судя по всему, в рамках необходимых навыков работы по функции «развивающая деятельность» – разработка и реализация индивидуальных образовательных маршрутов, индивидуальных программ формирования и индивидуально-ориентированных образовательных программ с учетом личностных и возрастных особенностей школьников.

Для качественной профориентационной работы педагогу необходимо освоить новые знания, методы изучения профессиональных интересов и склонностей учащихся, технологии педагогического сопровождения профессиональной самоидентичности, методы консультирования.

Из всего вышесказанного следует, что для увеличения результативности профориентационной работы в образовательной организации должна быть разработана и внедрена система психолого-педагогического сопровождения профессионального определения обучающихся. Также необходимо решение кадровых проблем путем повышения профориентационной подготовки и систематической подготовки всех преподавателей, управленческих кадров образования по профориентационной работе школьников.

### ***Библиографический список***

1. Боликова Л.Ю., Суворова В.О. Сущность профессионального самоопределения школьников старшего подросткового возраста // Опыт как важнейшая составляющая социализации субъектов образовательного процесса. Материалы международной 71 научно-практической конференции, ч.1 Саратов: ООО «Издательский центр «Наука», 2010. С. 517–524.

2. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: // <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi>.
3. Пряжникова Е.Ю., Пряжников Н.С. Профориентация: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 2-е изд., стер. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 496 с.
4. Цыплакова С.А., Быстрова Н.В., Пулькина Е.Е. Социально-экономические и социокультурные факторы развития образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60-3. С. 376–379. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36333164>.
5. Рудзитис Т.А., Лютых О.Ю. Взаимодействие школы и вуза: вчера, сегодня, завтра // Материалы XII Международной научной конференции «Образование и социализация личности в современном обществе». Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2020. С. 218–224.

О.Н. Владимирова, О.В. Сидоркина

### **ВНЕДРЕНИЕ КОГНИТИВНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

*Дидактика, когнитивные технологии, непрерывное образование, внедрение.*

В статье приводится характеристика основных видов когнитивных технологий и практики их применения в непрерывном образовании. Показаны возможности реализации теории решения изобретательских задач в деятельности образовательных организаций средней и высшей школы.

O.N. Vladimirova, O.V. Sidorkina

### **IMPLEMENTATION OF COGNITIVE TECHNOLOGIES IN LIFELONG EDUCATION**

*Didactics, cognitive technologies lifelong education, implementation.*

The article describes the main types of cognitive technologies and their application in continuing education. The possibilities of implementing the theory of solving inventive problems in the activities of educational organizations of secondary and higher schools are shown.

Осуществление национального проекта «Образование» происходит в условиях «четвёртой технологической революции» – перехода цивилизации к индустрии 4.0 и шестому технологическому укладу. В состав ядра шестого технологического уклада впервые, в сравнении с предшествующими укладами, вошли когнитивные технологии [4], так как человеческий труд всё более направляется на производство интеллектуальной продукции, а материальная продукция всё более производится роботами и другими автоматами.

Названное обстоятельство требует, чтобы овладение когнитивными технологиями занимало всё более существенное место в непрерывном образовании. Существуют два класса когнитивных технологий. Один из них – создание и применение компьютерных программ, выполняющих некоторые (в основном рутинные) функции человеческого мозга, например, компьютерное распознавание образов (текста, речи, компьютерная диагностика болезней и др.). Такие когнитивные технологии важно осваивать будущим специалистам в областях информатики. Другой класс когнитивных технологий – это технологии мышления, усиливающие функции самого человеческого мозга. Эти технологии важно осваивать людям различных профессий, так как креативность, способность развивать антропогенный мир, сейчас востребована в любых профессиях, признана Всемирным банком как важнейшее качество современного человеческого капитала.

Развиваясь с античных времен, когнитивные технологии мышления прошли исторический путь от дивергентных – «отходящих» от стереотипов («Круги Луллия», морфоанализ, «мозговой штурм», метод фокальных объектов и др. [2]) к конвергентным: «сходящимся» к сильным решениям (синектика, ТРИЗ). В настоящее время в мире признана как наиболее эффективная теория решения изобретательских задач (ТРИЗ, TRIZ), созданная в бывшем СССР Г.С. Альтшуллером [1, 2] и продолжающая развиваться в России и других странах мира. ТРИЗ применяют для создания инновационных решений ведущие транснациональные корпорации.

Анализ мировых тенденций распространения ТРИЗ в непрерывном образовании, в том числе по данным Международной Ассоциации ТРИЗ (МАТРИЗ, MATRIZ), показывает, что во многих наиболее технологически развитых странах мира ТРИЗ занимает место главным образом в высшем и послевузовском образовании. Это естественно, так как обучение ТРИЗ оплачивается названными корпорациями. Для решения задач инновационного развития на государственном уровне необходимо начинать освоение этой науки с довузовской ступени образования. Тем более что практика отдельных школ показывает хорошее усвоение учениками основных понятий и методов ТРИЗ.

По опыту самого автора ТРИЗ Г.С. Альтшуллера, для освоения ТРИЗ на уровне компетенции требуется порядка 300 учебных часов при общей перегруженности учебных планов. В России и странах постсоветского пространства найдено решение этой проблемы в виде дидактической системы ТРИЗ-педагогика, интегрирующей изучение ТРИЗ с другими дисциплинами и предметами. С середины 80-х гг. XX века эта система существовала в виде метода творческих задач [3], взятых из системы окружающего мира и решаемых совместным применением изучаемых знаний и ТРИЗ. Иллюстрацией являются практики коллектива при кафедре ЮНЕСКО СФУ, в частности, методы изобретения знаний и инновационных проектов [5–7] распространили ТРИЗ-педагогику на все этапы учебного процесса, включая изучение нового материала.

По мере решения задач разработки дидактики изучения когнитивной технологии ТРИЗ всё актуальнее становится необходимость её внедрения для подготовки людей, способных решать существующие проблемы нестандартными приемами. Первая задача состоит в овладении такой когнитивной технологией самими педагогами. Если в высшем и послевузовском образовании названная форма переподготовки стимулируется запросами со стороны работодателей, то в общем образовании, где педагоги, как правило, перегружены, необходимы другие стимулы. В бюджетном общем образовании нужны другие

маркетинговые методы, чем экономическая заинтересованность образовательных организаций. Основываясь на необходимости повышения традиционного отчётного показателя школ по массовости и успешности участия обучающихся в различных олимпиадах и конкурсах, в числе которых по проекту «Билет в будущее» включены соревнования Junior Skills, красноярскими представителями разработана компетенция Junior Skills «Инженерная креативность». Компетенция принята к апробации в системе профориентации абитуриентов СФУ, ведётся разработка её дистанционного варианта.

### ***Библиографический список***

1. Альтшуллер Г.С. Найти идею. М.: Альпина Бизнес Букс, 2015. 404 с.
2. Альтшуллер Г.С., Злотин Б.Л., Зусман А.В., Филатов В.И. Поиск новых идей: от озарения к технологии. Кишинев: Картя молдовеняскэ, 1989. 382 с.
3. Гин А.А., Андриеевская И.Ю. 150 творческих задач о том, что нас окружает. М.: Вита-Пресс, 2010. 216 с.
4. Кольцов С. Феномен NBIC-конвергенции [Электронный ресурс]. URL: <http://academcity.org/content/fenomen-nbic-konvergencii>.
5. Методы изобретения знаний и инновационных проектов на основе ТРИЗ / Т.В. Погребная, А.В. Козлов, О.В. Сидоркина. Красноярск: ИПК СФУ, 2010. 180 с.
6. Университет 4.0 для ракетно-космической отрасли: метаспециальность «инноватор» / А.А. Лепешев., В.А. Курешов, А.В. Козлов, Т.В. Погребная, О.В. Сидоркина // Решетнёвские чтения: Материалы XXIII Междунар. научно-практ. конф., посвящённой памяти акад. М.Ф. Решетнёва (11–15 ноября 2019, г. Красноярск). Ч. 2. С. 688–690.
7. Innovative Projects Method Application in Engineering Education / A.V. Kozlov, V.V. Kuimov, T.V. Pogrebnaia, O.V. Sidorkina // Proceedings of 2017 7th World Engineering Education Forum (WEEF), 13-16 November 2017, Kuala Lumpur, Malaysia, p. 574 – 579.

О.Н. Владимирова, А.А. Таскина

## **ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ**

*Молодые специалисты, адаптация, пути решения проблемы.*

В статье дается определение профессиональной адаптации, рассматриваются проблемы адаптации и пути их решения.

O.N. Vladimirova, A.A. Taskina

## **PROBLEMS OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF YOUNG TEACHERS**

*Young specialists, adaptation, ways to solve the problem.*

The article defines professional adaptation, discusses the problems of adaptation and ways to solve them.

**О**дна из немногих проблем в образовании – это создание благоприятных условий для успешной адаптации молодых специалистов.

Профессиональная адаптация – это важный процесс, в котором человек гармонично входит в профессию и непосредственно взаимодействует с профессиональной средой. Профессиональная адаптация заключается в освоении профессиональных навыков и понимании специфики работы.

Молодой специалист, начинающий свою педагогическую деятельность, зачастую испытывает стресс и эмоциональное напряжение, часто теряется в мыслях, понимая, что знаний, полученных им ранее, недостаточно, и самое главное, что практика показывает недостаточность педагогического опыта.

Для того, чтобы молодые педагоги с первых дней чувствовали себя комфортно и уверенно, чтобы не было разочарования в выбранной профессии, нужно организовать специальную работу с молодыми учителями, оказывать не только психологическую помощь, но и методическую, чтобы сформировать профессионально-адаптированного компетентного молодого учителя.

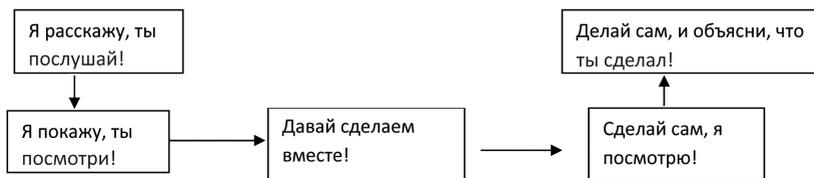
Существует много форм работы сопровождения молодого педагога:

– институт молодого специалиста;

- семинары по выявлению проблем;
- метод эстафеты педагогического мастерства;
- дискуссионные собрания;
- проведение тренингов;
- консультирование.

Еще один метод решения проблемы адаптации и становления молодого специалиста – наставничество, это своего рода отношения, в которых опытный человек помогает менее опытному освоить определенные компетенции.

Наставничество – это постоянная коммуникация между наставником и молодым специалистом. Наставники зачастую помогают молодым работникам подняться по служебной лестнице вверх, а также облегчают молодым педагогам перейти в статус самостоятельного специалиста.



Еще одной формой адаптации является портфолио молодого специалиста.

В это портфолио входят различные материалы и документы:

- нормативно-правовые документы;
- разные рабочие программы;
- материалы уроков или различных семинаров;
- памятки для молодых педагогов;
- методические и дидактические материалы.

Также мощным средством поддержки профессиональной деятельности являются профессиональные сообщества. Они помогают молодым педагогам расти, развиваться и совершенствоваться. Профессиональное сообщество – это именно то пространство, которое всегда готово для реализации различных творческих идей.

Таким образом, профессиональная адаптация является одним из важных моментов для молодого специалиста. Благоприятный климат, понимание, что молодому педагогу всегда может помочь наставник, внимание к нуждам и проблемам молодого специали-

ста – все это помогает раскрыться молодым учителям и занять свое место в образовательном процессе.

### ***Библиографический список***

1. Вершловский С.Г. Особенности профессионального становления молодого учителя // Сов. педагогика. 2014. №4. С. 76–84.
2. Гаджабова И.В. Профессиональное становление учителя // Начальная школа. 2015. № 3. С. 6–10.
3. Дэвид Клаттербак. Командный коучинг на рабочем месте: технология создания самообучающейся организации. М.: Эксмо, 2008.
4. Pozharskiy S.O., Aslamazishvili D.N. Leadership potential of managers. Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. №2 (27). С. 186-188.
5. Полежаева Г.Т., Сургутская Т.В. Повышение эффективности управления образовательной организацией. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2016. С. 125–127.

О.Н. Владимирова, С.В. Трусова

### **АНАЛИЗ ФАКТОРОВ, ПОБУЖДАЮЩИХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ К ОРГАНИЗАЦИИ СОБСТВЕННОГО БИЗНЕСА**

*Экономическая культура, предпринимательская активность, бизнес, молодежь.*

В статье рассматриваются наиболее значимые факторы, побуждающие молодых людей к организации собственного бизнеса, и факторы, выступающие помехами для организации бизнеса; меры, ожидаемые со стороны государства.

O.N. Vladimirova, S.V. Trusova

### **ANALYS OF FACTORS THAT MOTIVATE YOUNG PEOPLE TO ORGANIZE THEIR OWN BUSINESS**

*Economic culture, entrepreneurial activity, business, the youth.*

The article considers the most significant factors inspecting young people to organize your own business, factors speaking hinder for business organization, expected measures from the state.

Одной из важнейших проблем, стоящих перед экономикой России, является развитие предпринимательской активности и экономической культуры населения страны, и прежде всего молодежи, обладающей большим потенциалом интеллектуального и профессионального развития.

В Стратегии развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года определена одна из важнейших задач, заключающаяся в развитии востребованных надпрофессиональных компетенций (инновационность, креативность, предприимчивость, коммуникативность, солидарность) путем вовлечения молодежи в непрерывное профессиональное образование, повышения квалификации и профессиональной подготовки, позволяющего гибко реагировать на изменение рынка труда [1].

Исследования уровня вовлеченности молодежи в предпринимательскую деятельность, проведенные Институтом социально-политических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук (ИСПИ ФНИСЦ РАН), выявили наиболее значимые факторы, побуждающие молодых людей к организации собственного бизнеса, факторы, выступающие помехами для организации бизнеса, меры, ожидаемые со стороны государства, которые должны способствовать преодолению проблем, возникающих у молодежи при организации бизнеса (рис. 1, 2, 3) [2].

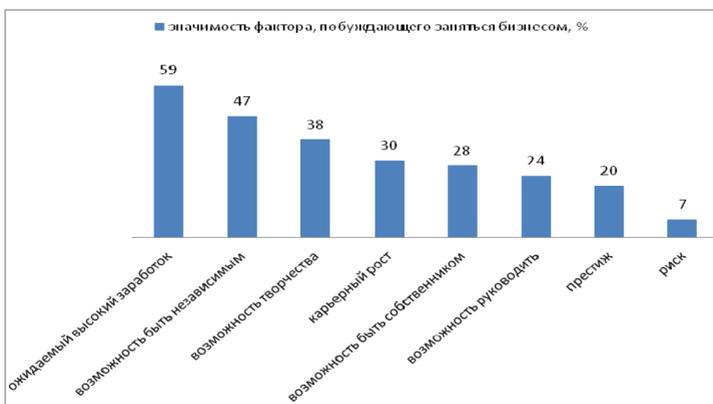


Рис. 1. Факторы, побуждающие молодежь заняться бизнесом

По данным рисунка 1, наиболее значимым фактором, побуждающим молодежь заниматься бизнесом, является ожидаемый высокий заработок – 59 %, на втором месте – возможность быть независимым – 47 %, на третьем месте – возможность творчества – 38 %, далее карьерный рост – 30 %, возможность быть собственником – 28 %, возможность руководить – 24 %, престиж – 20 % и самый низкий показатель у фактора риск – 7 %.

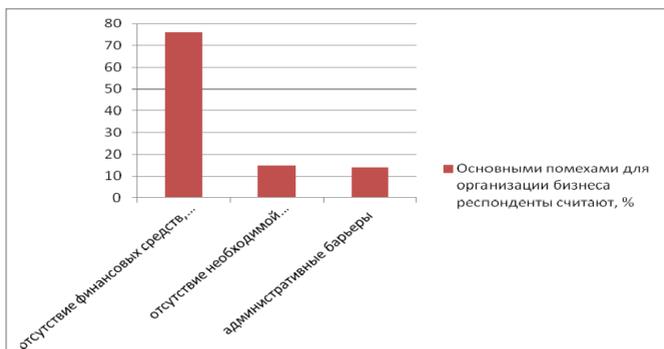


Рис. 2. Факторы, выступающие помехами для организации бизнеса

Анализируя факторы, выступающие помехами для организации бизнеса, можно сказать, что наиболее значимым показателем респонденты отметили фактор отсутствия финансовых средств – 75 %, далее фактор – отсутствие необходимой информации – 16 % и административные барьеры – 14 %.

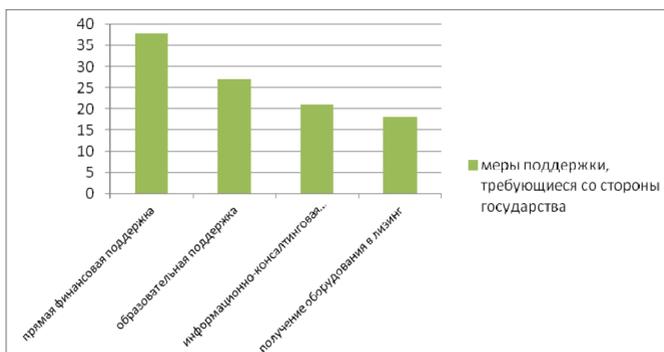


Рис. 3. Меры со стороны государства, способствующие преодолению проблем, возникающих у молодежи при организации бизнеса

Как видно из рисунка 3, наибольшее значение получила прямая финансовая поддержка, то есть непосредственное получение денежных средств на определенные цели. А наименьшее значение показателя пришлось на такую меру со стороны государства, которая способствует преодолению проблем, возникающих у молодежи при организации бизнеса, – это получение оборудования в лизинг.

Очевидно, что основные потребности начинающих молодых предпринимателей лежат в области финансов, а также пополнения образовательных и информационных ресурсов, также у потенциальных молодых предпринимателей есть потребность в формировании личностных качеств, необходимых по общепризнанным меркам успешному предпринимателю (рис. 4).

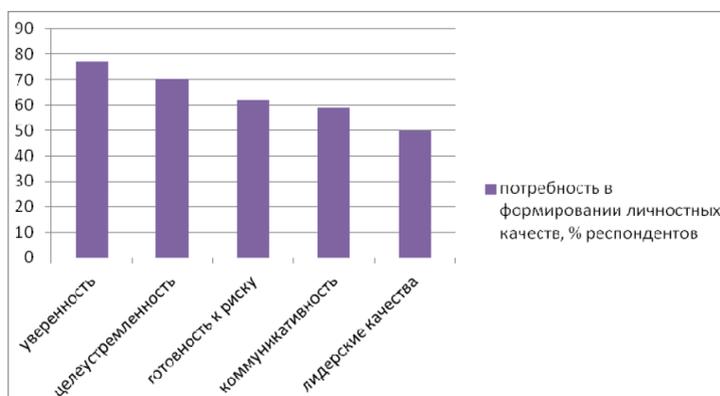


Рис. 4. Потребность молодежи в формировании личностных качеств

Если говорить о потребности молодежи в формировании личностных качеств, наиболее весомым показателем является уверенность, так как без уверенности в своих способностях, а также в завтрашнем дне не появится уверенность в себе на старте бизнес-карьеры.

Социологические исследования, проводимые в РФ и направленные на выявление отношения молодежи к предпринимательству, показывают, что значительная часть российских молодых людей в качестве построения карьеры рассматривают предпринимательскую деятельность, т.к. полагают, что она способствует

самореализации и позволяет обеспечить более высокий уровень дохода, чем работа по найму.

### ***Библиографический список***

1. Стратегия развития молодежи Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] – Режим доступа: .fadm.gov.ru
2. Институт социально-политических исследований Федерального научно-исследовательского социологического центра Российской академии наук. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://xn--h1aauh.xn--p1ai/%d0%bd%d0%b0%d1%83%d0%ba%d0%b0/research/>
3. Пожарский С.О., Асламазишвили Д.Н. Лидерский потенциал руководителей. Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 186–188.

О.Н. Владимирова, Е.Р. Фролова

## **ОСНОВЫ СОЗДАНИЯ ПРОЕКТА КОРПОРАТИВНОГО УНИВЕРСИТЕТА В РФ**

*Корпоративный университет, стратегия развития, программы обучения, бизнес-школа, качество обучения.*

В статье проведено исследование проекта корпоративного университета в РФ, показаны основные проблемы, связанные с необходимостью обновлять и расширять набор навыков сотрудников, ставить перед компаниями непростую задачу: создать максимально эффективную систему обучения.

O.N. Vladimirova, E.R. Frolova

## **BASICS OF CREATING A CORPORATE UNIVERSITY PROJECT IN RUSSIA**

*Corporate University, development strategy, training programs, business school, quality of education.*

The article studies the creation of a corporate University project in the Russian Federation, shows the main problems associated with the need to update and expand the set of skills of employees sets a difficult task for companies: to create the most effective training system.

**В**нашей стране первые корпоративные университеты появились в начале 90-х годов – как национальные филиалы соответствующих структур глобальных компаний, пришедших на отечественный рынок. Позже передовые российские предприятия добывающей и телекоммуникационной отраслей начали формировать свои корпоративные университеты «с нуля».

Поскольку корпоративный университет создается под нужды предприятия, а не наоборот, имеет смысл для начала понять, какое место в бизнесе занимает обучение ее сотрудников. Если оно считается в компании одним из приоритетов, повышение квалификации расценивается как источник конкурентных преимуществ и ресурс развития бизнеса, то данный проект целесообразен. Обычно организация корпоративного университета заключается в том, что уточняются потребности в обучении персонала, исходя из результатов оценки работников, а также на основе среднесрочной и долгосрочной стратегии развития бизнеса.

Далее выявляются компетенции, которые необходимо формировать или совершенствовать, составляются программы и определяются темы обучения.

На следующей стадии – планирование корпоративного университета – разрабатывается его детальная концепция, что может занять от месяца до полугода (в зависимости от сложности задачи).

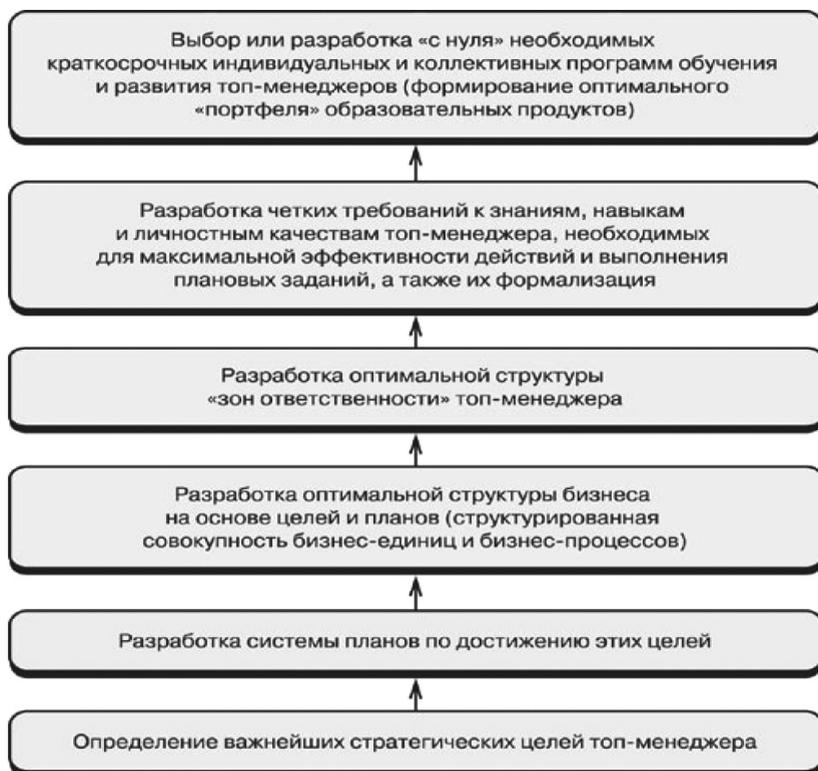
Этот этап включает принятие принципиальных решений по следующим вопросам:

- миссия университета;
- стратегические цели;
- границы деятельности;
- зоны ответственности;
- главные принципы функционирования;
- юридический статус;
- организационная структура;
- должностные обязанности и мотивационные схемы сотрудников;
- основные внутренние и внешние процессы и процедуры;
- принципы взаимодействия с другими структурами компании;
- система курсов;
- стандарты учебно-методических материалов;

- программное обеспечение для автоматизации учебной деятельности;
- требования к офисному помещению и классам;
- система поиска внешних образовательных ресурсов;
- оценка качества образовательных программ.

После завершения общего планирования разрабатываются программы обучения. На этом этапе решается, организовывать их собственными силами или привлечь провайдера. Критерии выбора одного из этих подходов могут лежать в стратегической области.

В качестве примера можно привести программу подготовки топ-менеджеров, которая была внедрена в КЭУ РАО «ЕЭС» (рис. 1).



*Рис. 1. Реализация программы подготовки топ-менеджеров в корпоративном университете РАО «ЕЭС» [2]*

Также важен вопрос своевременности обучения топ-менеджеров – обучение должно соответствовать этапу жизненного цикла компании, общей программе ее развития и оперативного управления бизнесом.

Очевидно, что, создавая корпоративный университет и решая в рамках этого проекта задачу подготовки кадрового резерва на менеджерские позиции, специалист по персоналу должен сформировать программу – некий аналог МВА. Чтобы не изобретать велосипед, а уложиться в установленные сроки, можно заключить договор о партнерстве с российским вузом или западной бизнес-школой, которые предлагают сертифицированные программы. В рамках разрешенных модификаций эти учебные заведения вполне готовы подстроиться под корпоративные нужды компании.

На следующем этапе подбираются внешние провайдеры – компании или независимые тренеры преподавателей, а также потенциальные тренеры среди топ-менеджеров самого предприятия. Внутренние преподаватели, в рабочих ситуациях продемонстрировавшие способность на практике реализовывать теоретические положения, добившиеся значимых для компании результатов и являющиеся носителями ее идеологии, вносят существенный вклад в формирование корпоративной идентификации сотрудников. Участие топов в программах – сильнейший мотиватор для персонала [3].

Таким образом, можно сделать вывод, что основная цель корпоративного университета – обеспечивать реализацию стратегических интересов компании, поэтому решение о его создании должны принимать собственники или топ-менеджеры (именно они формируют его идеологию). Основной ресурс развития любого бизнеса – люди, поэтому оценка эффективности работы компании должна включать в себя не только аудит финансовых показателей, но и данные об оценке персонала.

### ***Библиографический список***

1. Ксенофонтова Х.З. Корпоративный менеджмент. Учебник. – М.: КноРус, 2020. 314 с.
2. Корпоративное образование 2020: тренды и инструменты развития компаний [Электронный ресурс]. URL:<https://all-events>.

ru/events/korporativnoe-obrazovanie-2020-trendy-i-instrumenty-razvitiya-kompaniy/(дата обращения 20.10.2020)

3. Какое будущее ждёт корпоративные университеты? [Электронный ресурс]. URL:<https://hr-media.ru/kakoe-buduschee-zhdyot-korporativnye-universitety/>(дата обращения 21.10.2020)

Г.С. Гаврильченко

### **ЭКОНОМИЧЕСКИЕ ЗНАНИЯ КАК ЭЛЕМЕНТ ВОСПИТАНИЯ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕКА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**

*Экономика, знания, воспитание, образование.*

В статье анализируются роль и значение экономического образования на современном этапе, необходимость совершенствования методологии образования. Обосновывается потребность усиления внимания к взаимодействию образовательного и воспитательного процесса.

G.S. Gavrilchenko

### **ECONOMIC KNOWLEDGE AS AN ELEMENT OF UPBRINGING OF MODERN MAN IN EDUCATIONAL PROCESS**

*Economics, knowledge, upbringing, education.*

The article emphasizes the role and significance of economic education in modern times and the need for refinement of educational methodology. The author justifies the demand for closer attention to the relationship of the educational and upbringing processes.

**Ц**ель экономического образования – выработать сознательное восприятие экономической политики государства всеми высокообразованными членами общества и принять компетентное участие в формировании человеческого капитала. Учитывая наивысшую степень актуальности экономического образования на данном этапе, к педагогу, к методике преподавания, к обучаемому должны предъявляться требования к качеству образования на самом высоком уровне. Экономика – достаточно сложный предмет и как учеб-

ная дисциплина, и как наука, она часто дается с трудом в силу слабого усвоения в школе курса математических дисциплин.

Экономика должна отвечать на вопросы: что производить; как производить; для кого производить. Экономика – это не типичный учебный предмет, она непосредственно касается каждого человека. Учащиеся, студенты должны знать, что знакомство с экономическими проблемами – это не только знакомство с экономическими теориями. Экономика – умственный ресурс для осмысления каждым молодым человеком его индивидуального места в экономическом процессе страны. Экономика призвана помочь при изучении принципов построения экономического порядка, идентификации комплекса проблем и анализа экономических и политических сфер деятельности государства (семьи). Экономическое воспитание как педагогическая деятельность направлено на формирование у учаемого культуры хозяйствования. Экономическое воспитание не существует как отдельный самостоятельный процесс. Воспитательный процесс многогранен, а экономическое воспитание как элемент воспитательного процесса находится в органической взаимосвязи с другими аспектами этого процесса, а именно: нравственное воспитание, умственное, трудовое, физическое, эстетическое и т.д. Все эти процессы направлены на развитие личности, формирование человека как активного творца нового общества.

Задачи экономического воспитания студентов в современных условиях следующие:

- формировать у будущих специалистов экономическое мышление;
- воспитывать рациональные потребности;
- развивать профессиональные способности, дисциплинированность, предприимчивость;
- вооружать методами экономического анализа;
- прививать умение соотносить свои потребности с материальными возможностями;
- сознательно относиться к выбранной профессии и находить свое место в условиях рыночной экономики;
- воспитывать бережное отношение к природным ресурсам.

Современные цели и задачи в системе образования и воспитания сформировались в результате научной и практической де-

тельности российских педагогов. Роль развития личности молодого человека в процессе обучения, организационных его способностей и неразрывности этих процессов с воспитанием нравственной личности формировались педагогами и психологами в XIX–XX вв.: В.Г. Белинским, К.Д. Ушинским, В.С. Мухиной, В.А. Сухомлинским, Л.С. Выготским и другими.

Решение методических проблем в преподавании, как и уровень развития общества, требует постоянного совершенствования. Само понятие слова «знание» трактуется по-разному. Длительное время знание отождествлялось с запоминанием, воспроизведением книжного текста, и это считалось нормой познания. В последние годы позитивная роль такого знания подверглась сомнению. На первое место вышло новое понятия развивающей функции образования – личностно ориентированное обучение.

Законы образовательного процесса имеют давнюю историю. В четвертом веке до нашей эры древнегреческий философ [2] при создании первых законов об образовании утверждал, что рождение мысли ученика зависит от организованного учителем диалога. Прошли века, но, по мнению автора, утверждение Сократа актуально и сегодня.

Образование определяется как общественно значимое благо в Законе Российской Федерации «Об образовании» (в редакции 2020 г.), это трактуется как целенаправленный процесс воспитания и обучения в интересах человека, семьи, общества, государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенной сложности и объемов [1].

Великий экономист XX века Джон Мейнард Кейнс отмечал, что в экономике немногие достигают успеха и объяснял причины. «Возможно, это находит объяснение в том, что квалифицированный экономист должен обладать редкой комбинацией талантов. Он должен достигнуть высокого уровня в нескольких различных областях и должен соединить в себе таланты, которые не часто можно найти вместе. Он должен быть, в определенной степени, математиком, историком, государственным деятелем, философом. Он должен понимать символы и говорить словами. Он

должен представлять себе частное в терминах общего и улавливать абстрактное и конкретное в одном и том же полете мысли. Он должен изучать настоящее в свете прошлого для объяснения будущего». [3]. Данная характеристика объективна и остается актуальной и в XXI веке, с той лишь разницей, что информационная, техническая и технологическая база ушла далеко вперед и позволяет развиваться талантам человечества.

Для современной экономики необходим универсальный профессиональный работник, совмещающий в себе базу знаний по экономике, менеджменту, маркетингу, юриспруденции, информационным технологиям. Высококвалифицированный специалист должен уметь анализировать рынок, владеть знаниями в области трудовых и гражданских правоотношений, обладать навыками предпринимательской деятельности.

Вывод. Экономическое образование и воспитание в современных условиях требует инновационных решений в методологии преподавания.

#### ***Библиографический список***

1. ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (в редакции от 26.10.2020), (contact@consultant.ru).
2. Электронный ресурс: ru.wikipedia.org>Сократ.
3. Ясеницкий И. Современное экономическое образование // НМЭ «Концепт», 2015. Т. 13. С. 1521–1525. URL. <http://e-koncept.ru/2015/85305.htm>.

Г.С. Гаврильченко, К.К. Борисенкова

### **ВЛИЯНИЕ ФАКТОРОВ, ВОЗДЕЙСТВУЮЩИХ НА РАЗВИТИЕ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ**

*Финансовая грамотность, финансовые продукты, социальная среда, социально-экономический статус.*

В статье проведено исследование финансовой грамотности среди населения, показаны основные проблемы, связанные с недостаточным уровнем финансовой грамотности россиян, обосновывается потребность в знании экономических дисциплин.

## INFLUENCE OF FACTORS INFLUENCING THE DEVELOPMENT OF FINANCIAL LITERACY

*Financial literacy, financial products, social environment, socio-economic status.*

The article examines financial literacy among the population, shows the main problems associated with the insufficient level of financial literacy of Russians, and justifies the need for knowledge of economic disciplines.

Финансовая грамотность играет важную роль в общей культуре современного человека. Хотя большая часть населения обладает функциональными навыками, на самом деле они сводятся только к повседневной деятельности. Эти знания, навыки и способности не могут обеспечить выгодные крупномасштабные операции с деньгами. Но финансово образованное население более защищено от рисков, отличается более ответственным отношением к планированию своего бюджета и эффективным использованием временно свободных средств.

По исследованиям НАФИ, наиболее финансово грамотные жители России – это мужчины и женщины в возрасте 30–45 лет, работающие, семейные, с 1–2 детьми, проживающие в городах-миллионниках и активно пользующиеся финансовыми продуктами и услугами. Семейное положение сильно дифференцирует уровень финансовой грамотности: люди, состоящие в браке, в среднем существенно грамотнее своих холостых/незамужних ровесников. Это имеет место в любой возрастной группе, но особенно сильно выражено в диапазоне от 40 до 50 лет. (НАФИ, 2019).

Низкий уровень финансовой грамотности характерен для неработающих (студентов и особенно пенсионеров), людей, не пользующихся финансовыми продуктами, многодетных семей, сельских жителей и жителей малых городов [5].

Женщины в целом более финансово грамотны, чем мужчины (значения индекса финансовой грамотности у женщин – 12,46 балла, у мужчин – 12,27 балла). Примерно до 40 лет гендерные различия в индексе почти незаметны, но после 40 лет превосходят

ство женщин становится явно выраженным. При этом мужчины лучше женщин понимают базовые свойства финансовых продуктов (например, вкладов и займов), инфляции, а также взаимосвязи риска и доходности.

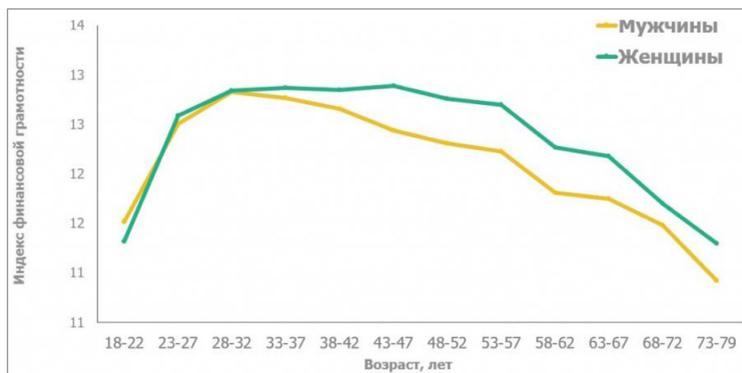


Рис. 1. Уровень финансовой грамотности в России (гендерный признак). Аналитический центр НАФИ. 2019 год

В 2019 году индекс финансовой грамотности россиян составил 12,37 балла. По сравнению с 2018 годом он вырос на 2 %.

Основные проблемы, связанные с недостаточным уровнем финансовой грамотности россиян, касаются финансовых рисков:

1. 34 % не понимают связи между доходностью и риском (рискует стать жертвой финансовых пирамид);
2. 31 % владельцев карт сталкивался с попытками мошенничества, 4 % понесли финансовые потери;
3. 60 % не заботятся о своих персональных данных.

Зачастую россияне, особенно старшего возраста, склонны переоценивать собственную финансовую грамотность, в результате чего они подвергаются еще большим рискам, в том числе связанным с мошенничеством. Еще один проблемный момент заключается в несоответствии уровней цифровой и финансовой грамотности. Люди с достаточно высоким уровнем цифровой грамотности успешно пользуются различными финансовыми приложениями и находят интересующую их финансовую информацию в интернете, но, в силу недостаточного уровня финансовой грамотности, не всегда оказываются способными отличить достоверную

информацию от заведомо ложной. Тем не менее 43 % россиян заинтересованы в повышении своего уровня финансовой грамотности: в изучении вопросов оптимизации кредитной нагрузки, правил получения социальных льгот, получении информации о действенных способах сохранения семейного бюджета. Чем моложе респонденты, тем чаще они выбирают онлайн-каналы для получения информации, связанной с финансами, или для повышения уровня собственной финансовой грамотности.

Измерения уровня финансовой грамотности россиян показывают, что усилия, предпринимаемые для повышения финансовой грамотности населения, дают свои результаты: регионы, системно реализующие программы повышения финансовой грамотности населения, демонстрируют лучшую динамику показателей по сравнению с общероссийской. Это подтверждает необходимость и важность принятия дальнейших мер по повышению уровня финансовой грамотности россиян и широкого информирования их о том, где они могут получить необходимые консультации по финансовым вопросам.

#### ***Библиографический список***

1. Абаев А.Л., Корчагова Л.А. Исследование поведения потребителей финансовых услуг: ответственное отношение к получению кредита // Практический маркетинг. 2017. № 9. С. 19–24.
2. Ангелова О.Ю., Подольская Т.О. Тенденции рынка дистанционного образования в России // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. № 2 (февраль). С. 26–30.
3. Бокарев А.А. За пять лет мы заложили основы для системного развития финансовой грамотности // Финансы. 2017. № 6. С. 17–20.
4. Богомолова О.В., Мамедова Р.И., Скотников А.Э., Часовников С.Н. Финансовая грамотность как фактор повышения благосостояния населения // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 1-3. С. 380–383.
5. Лютых О.Ю., Рудзитис Т.А., Матюнькова Н.Н. Финансовая грамотность: теория и практика // V Международные психолого-педагогические чтения имени Л.В. Яблоковой «Современное психолого-педагогическое образование» / отв. ред. О.В. Груздева. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2019. С. 171–173.

Г.С. Гаврильченко, Е.О. Ключан

**ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СПОСОБ ОРГАНИЗАЦИИ  
УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА:  
СУЩНОСТЬ, ПРОБЛЕМЫ,  
ПРОТИВОРЕЧИЯ, ПЕРСПЕКТИВЫ**

*Профильное обучение, специализированный класс, проблемы, противоречия.*

Настоящая статья посвящена аспектам реализации профильного обучения на базе средней общеобразовательной школы.

G.S. Gavrilchenko, E.O. Klyuchan

**PROFILE TRAINING AS A WAY OF ORGANIZING THE  
EDUCATIONAL PROCESS: ESSENCE, PROBLEMS,  
CONTRADICTIONS, PROSPECTS**

*Profile training, specialized class, problems, contradictions,*

This article is devoted to aspects of the implementation of specialized education on the basis of a secondary general education school.

**Р**азвитие в стране и в Красноярском крае высокотехнологичного сектора экономики требует подготовки кадрового резерва, который в будущем составит базу специалистов, обладающих фундаментальными знаниями, способных управлять инвестиционными и инновационными проектами, решать стратегические задачи [3]. Одним из путей подготовки таких специалистов является реализация профильного обучения в системе образования страны и края. Профильное обучение – система организации среднего образования, при которой в старших классах обучение проходит по разным программам (профилям) с преобладанием тех или иных предметов [4]. Введение профильного обучения в качестве эксперимента началось еще с 2003 года в некоторых субъектах РФ. Профильное обучение направлено на реализацию личностно ориентированного учебного процесса. Это позволяет обучающимся существенно расширить свои возможности и организовать процесс обучения таким образом, чтобы максимально его индивидуализировать.

На рисунке ниже представлены основные варианты реализации профильного обучения у нас в стране (рис. 1).



*Рис. 1. Способы реализации профильного обучения в России*

Наиболее распространенным вариантом реализации профильного обучения является создание профильных специализированных классов на базе общеобразовательных школ [2]. Согласно концепции развития образования РФ, предоставление возможностей всем обучающимся старших классов осваивать индивидуальные образовательные программы, в том числе профильное обучение и профессиональную подготовку, – задача, которая должна быть реализована до 2020 г. [5]. Повсеместное внедрение профильного обучения в школы предполагает осуществление следующих целей:

- обеспечение углубленного изучения отдельных предметов цикла полного общего образования;
- создание в старшей школе условий для существенной дифференциации содержания обучения с возможностью выбора обучающимися индивидуальной траектории обучения с помощью индивидуальных образовательных программ;
- обеспечение доступности полноценного образования для разных категорий обучающихся, учитывая их желания и способности, индивидуальные склонности и потребности;
- расширение возможностей социализации обучающихся;
- обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием, реализация более эффективной подготовительной работы с выпускниками для их успешной сдачи ГИА, повышение вероятности поступления в специализированные вузы и успешного усвоения программ высшего профессионального образования.

Помимо плюсов, у этого метода подготовки кадрового резерва для экономики страны и края есть также ряд проблем и противоречий [1]. Рассмотрим наиболее частые из них:

1. Незаинтересованность в сотрудничестве потенциальных социальных партнеров. Организация профильного обучения подразумевает наличие социального партнера, заинтересованного в том или ином профиле обучения старшеклассников как своих будущих работников. Иногда данная проблема возникает из-за ограниченных возможностей школы, а иногда из-за собственной несостоятельности.

2. Незаинтересованность родителей/обучающихся в обучении такого рода. Уровень мотивации обучающихся и их родителей принять участие в профильном обучении продиктован не только наличием такой возможности, но и их социальным уровнем. Поэтому иногда, даже при наличии всех условий, способствующих организации данного вида обучения, он будет непродуктивен, следовательно, смысла в его реализации нет.

3. Отсутствие аудитории. В некоторых случаях непродуктивность профильного обучения основывается не на уровне мотивации его участников, а на их численности. В таком случае даже обилие заинтересованных в сотрудничестве социальных партнеров не даст успешных результатов.

4. Нехватка финансирования. Эта проблема характерна для образовательных организаций, находящихся на периферии. Их материально-техническая база чаще всего бедна, и даже при готовности организации практиковать данный вид обучения не всегда для этого выделяются средства.

5. Нехватка специалистов. Если речь идет о реализации узких профилей обучения, то в данном случае часто возникает проблема наличия соответствующих специалистов. Особенно остро эта проблема ощущается на периферии.

Исходя из всего вышеперечисленного, рассмотрев сущность, плюсы и минусы профильного обучения, государственную политику в отношении его реализации, становится ясно: хотя этот метод обучения сравнительно не нов, деятельность по его организации и реализации в нашей стране и в регионах не угасает, а наоборот,

прогрессирует. Появляются различные формы и варианты реализации профильного обучения, а его развитие закреплено в нормативно-правовых документах федерального уровня, что свидетельствует о значимости его применения в системе образования России.

### ***Библиографический список***

1. Дадобоева Б.Э., Юсупова Д.М. Проблема профильного обучения в современной системе образования // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. 2018. № 2 (55).
2. Зиновьева Е.Г., Усманова Е.Г. Довузовская экономическая подготовка старшеклассников в условиях профильного обучения // Экономика и политика. 2018. № 2. С. 21–25.
3. Кольга В.В., Шувалова М.А. Подготовка современных специалистов в системе дуального образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2014. № 3 (29). [Электронный ресурс]. Режим доступа -<https://cyberleninka.ru/article/n/podgotovka-sovremennyh-spetsialistov-v-sisteme-dualnogo-obrazovaniya> (дата обращения: 29.03.2019).
4. Официальный сайт Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы (ФЦПРО) – [Электронный ресурс]. Режим доступа – <https://rg.ru/2011/03/09/obrazovanie-site-dok.html>. (Дата обращения – 12.07.2020г).
5. Распоряжение правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р «Концепция развития образования РФ до 2020 г».

Г.С. Гаврильченко, Е.О. Ключан

## **ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ: ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАРУБЕЖНЫЙ ОПЫТ**

*Профильное обучение, профильные классы, индивидуальные учебные планы, образовательная организация, зарубежные страны, отечественный опыт.*

В данной статье рассматриваются основные особенности опыта организации профильного обучения в России и в зарубежных странах.

**PROFILE TRAINING:  
DOMESTIC AND FOREIGN EXPERIENCE**

*Profile training, profile classes, individual curricula, educational organization, foreign countries, domestic experience.*

This article discusses the main features of the experience of organizing specialized training in Russia and in foreign countries.

**В** современном мире встречаются различные подходы к организации процесса образования. Профильное обучение – система организации среднего образования, при которой в старших классах обучение проходит по разным программам (профилям) с обладанием тех или иных предметов [1]. В России в ходе эксперимента профильное обучение начало внедряться в систему образования еще в 2003 году, но данный метод – прерогатива не только российских школ. Практика внедрения профильного обучения в учебно-воспитательный процесс за рубежом началась намного раньше, чем в нашей стране. Ниже рассмотрим особенности реализации данного типа обучения на примере конкретных стран.

Великобритания. Полный срок обучения в школе составляет 11 лет. Полная средняя школа в Великобритании – это два последних года обучения. Этот период считается подготовительным для поступления в вуз. Обучающиеся занимаются по индивидуальному учебному плану, в который включены обязательный обще-гуманитарный курс (история, религия, экономика, социология) и курс по выбору, который обычно содержит три предмета, изучаемых обучающимися углубленно. Таким образом, обучение в полной средней школе Великобритании только профильное. При этом как таковые профильные классы отсутствуют, все обучающиеся занимаются по индивидуальным учебным планам [2].

США. Полный срок обучения в школе составляет 10 лет. Профильное обучение в школах США существует на последних 2–3 годах обучения. Школьники делятся на три профиля: академический, общий и профессиональный. Академический профиль ведет к поступлению в вузы, общий позволяет поступить в колледж

либо сразу трудоустроиться, а на профессиональном профиле ведется предпрофессиональная подготовка [2].

Шотландия. Полный срок обучения в школе составляет 11 лет. Профильное образование в Шотландии осуществляется в профильных колледжах, куда школьники поступают после окончания средней школы. На сегодняшний день таких колледжей насчитывается 43. Многие из них активно сотрудничают с университетами. Такое партнерство учебных заведений дает возможность школьникам получить специальное профобразование и в дальнейшем продолжить обучение в вузе по этому же направлению со 2 или даже с 3 курса [3].

Германия. Полный срок обучения в школе составляет 13 лет. После окончания начальной школы учащимся предлагается два варианта продолжения образования: «академический», открывающий в дальнейшем путь к высшему образованию, и «профессиональный», в котором обучение проходит по упрощенному учебному плану, содержащему преимущественно прикладные и профильные дисциплины. Количество профилей в немецкой школе обучения ограничено, как правило, их три: гуманитарно-художественный, естественнонаучный, общественно-научный. Для ФРГ характерна практическая направленность профильного обучения с ориентацией на приобретение профессии, а также влияние работодателей на определение направления профильного обучения [3].

Франция. Полный срок обучения в школе составляет 13 лет. Последние три года обучения осуществляются в лицее. Все лицеи делятся на три профиля: общей направленности, технологической и профессиональной. Все три типа лицейской подготовки дают право на продолжение обучения в вузах [3].

Россия. Полный срок обучения в школе составляет 11 лет. Профильное обучение реализуется в 9–11 классах. При этом в 7–8 классах обычно ведется предпрофильная подготовка, которая помогает обучающимся сориентироваться в своих потребностях, возможностях и самоопределиваться с выбором профиля. Ниже представлены основные варианты реализации профильного обучения у нас в стране.

Сравнительный анализ российского и зарубежного опыта позволяет выделить некоторые черты сходства в организации профильного обучения в образовательных заведениях:

1. Образование в системе школ на старшей ступени обучения является профильным во всех развитых странах.

2. Профильное обучение обычно осуществляется на 2–3 последних годах обучения.

3. По общей тенденции доля школьников, продолжающих обучение в профильной школе, возрастает во всех странах и составляет не менее 70 %.

4. Дифференциация в среднем осуществляется по небольшому количеству направлений – обычно 2–3.

5. Различия встречаются в формировании индивидуального учебного плана обучающегося. В некоторых странах индивидуальный план достаточно строго регламентирован перечнем обязательных учебных курсов, но чаще всего школьники должны выбирать не менее 15 и не более 25 учебных курсов продолжительностью до одного семестра. Если проводить аналогию с Россией, то такие курсы можно сравнить с учебными модулями, сочетая которые возможно выстроить множество комбинаций самостоятельных курсов.

6. Отличие также и в количестве обязательных учебных предметов. По сравнению с основной ступенью обучения в старшей школе в профильной школе их значительно меньше.

7. Старшая ступень школы обычно обособляется в отдельное учебное заведение: лицей – во Франции, гимназия – в Германии, «высшая» школа – в США.

8. Документы об окончании старшей школы дают право прямого зачисления в вузы. Обычно это дипломы.

Проанализировав основные особенности опыта организации профильного обучения в России и в зарубежных странах, мы можем наблюдать сходства и различия при реализации данного типа обучения за рубежом и в нашей стране. Данное сравнение позволяет увидеть целостную картину применимости данного вида обучения в мировой системе образования.

### ***Библиографический список***

1. Официальный сайт Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы (ФЦПРО) – [Электронный ресурс]. URL: <https://rg.ru/2011/03/09/obrazovanie-site-dok.html>. (дата обращения: 26.10.2020г).
2. Половецкий С.Д. Профильное обучение в общеобразовательных организациях: зарубежный опыт // Общество и образование в XXI веке: Опыт прошлого – взгляд в будущее. Псков, 2019. С. 157–161.
3. Филатова Л.О. Профильное обучение в зарубежных странах // Пространство экономики. 2005. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/profilnoe-obuchenie-v-zarubezhnyh-stranah> (дата обращения: 01.11.2020).

Г.С. Гаврильченко, О.Н. Ключеня

### **ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Система образования, государственно-частное партнерство (ГЧП).* В статье обсуждаются вопросы практической реализации ГЧП в области образования на территории Красноярского края и в целом России. Выделены проблемы реализации государственно-частного партнерства в системе образования.

G.S. Gavrilchenko, O.N. Kliuchenia

### **PRACTICAL ASPECTS OF PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP IN THE EDUCATION SYSTEM**

*Education system, public-private partnership.*

The article discusses the practical implementation of PPP in the field of education in the Krasnoyarsk Territory and in Russia as a whole. The problems of implementing public-private partnership in the education system are highlighted.

**У**ровень развития системы образования в целом и образовательной инфраструктуры в частности (школы, детские сады) – это важнейший региональный политический индикатор. Любой новый

детский сад, образовательное учреждение, среднее и высшее учебное заведение демонстрируют способность региональных и муниципальных властей решать насущные проблемы.

Особое внимание к образованию определено стратегическими целями развития образования, озвученными в указах президента Российской Федерации от 7 мая 2018 года «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». Основные цели детализированы в государственной программе Российской Федерации «Развитие образования».

При серьезном внимании к сфере образования существует значительная непокрытая потребность в обеспечении финансирования строительства объектов образования. Ключевой возможностью на текущий момент видится реализация проектов модернизации инфраструктурного обеспечения образования через государственно-частное партнерство и концессионные соглашения.

В 2019 году российский рынок ГЧП насчитывает 3601 проект на разных стадиях реализации с совокупным объемом привлекаемых общих инвестиций в 3,9 млрд руб., из которых 2,8 млрд руб. составляют средства частных инвесторов [1].

При этом наибольший удельный вес занимает сфера жилищно-коммунального хозяйства и энергетики – 81,51 %, далее идет социальная инфраструктура – 12,35 %, потом транспортная инфраструктура – 2,92 % (рис. 1).

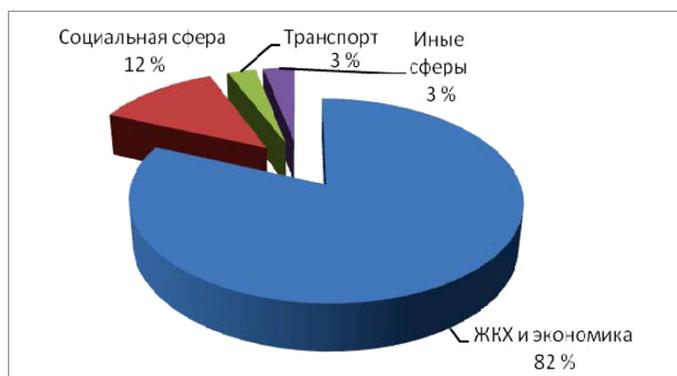


Рис. 1. Сферы реализации проектов государственно-частного партнерства [2]

Анализ показывает, что в 2019 году реализовано более 100 проектов в сфере образования в рамках механизмов государственно-частного партнерства, прежде всего, из-за запуска проектов по строительству общеобразовательных школ в разных регионах страны в рамках коробочных кредитных решений в социальной сфере, разработанных Сбербанком.

Анализ функционирования муниципальных образовательных организаций на территории Красноярского края позволил сделать вывод, что наиболее остро стоят проблемы недостаточной материально-технической базы, нехватки кадров, необходимости повышении компетентности как педагогов, так и административного состава. Причиной выявленных проблем является недостаточное финансирование. На данный момент предлагается два инструмента модернизации образовательной инфраструктуры – это государственно-частное партнерство (224-ФЗ) и концессии (115-ФЗ).

При этом, несмотря на вступление с 1 января 2016 года Федерального закона «О государственно-частном партнерстве, муниципально-частном партнерстве в Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации» от 13.07.2015 № 224-ФЗ, можно сделать вывод, что существует ряд проблем, которые не позволяют реализовать данный закон на практике:

– недостаточное развитие регионального законодательства Красноярского края, регулирующего создание ГЧП и реализацию ГЧП-проектов на его территории, а также отсутствие нормативного регулирования создания МЧП и реализацию МЧП-проектов на территории г. Красноярска и в иных муниципальных образованиях Красноярского края, не позволяет в должной мере реализовать имеющийся в крае потенциал ГЧП (МЧП);

– наличие определенного опыта взаимодействия публичных партнеров – Правительства Красноярского края, Администрации г. Красноярска и других муниципальных образований городов и районов и частных партнеров по созданию ГЧП (МЧП) партнерств и реализации соответствующих проектов.

На сегодняшний день в г. Красноярске сформирована и действует система частных детских садов. Имеется положительный

опыт взаимодействия органов муниципальной власти с ними. В результате снижается социальная напряжённость.

Специалисты главного управления образования города активно решают текущие вопросы, возникающие у руководителей частных организаций. Однако наряду с положительными моментами имеются и отрицательные: заключив муниципальный контракт, частные детские сады вошли в дошкольную систему и оказались на особом счету у проверяющих органов. Другие частные детские сады, не находящиеся в системе, с более худшими условиями, вообще не проверяются.

Таким образом, сотрудничество государства в лице муниципальных образовательных организаций с частными партнерами позволит использовать ресурсы и навыки, доступные частным организациям, инвестируя в образовательную инфраструктуру и предоставляя качественные вспомогательные, неосновные услуги, а образовательным организациям – сосредоточиться на функциях, в которых у них есть сравнительное преимущество, сохраняя контроль за оказанием основных образовательных услуг.

### ***Библиографический список***

1. Росинфра – платформа поддержки инфраструктурных проектов. Итоги 2019 года. URL: <https://rosinfra.ru/files/analytic//document/e9abf5fe899fdf4703c57beca16ed2cd.pdf>
2. Рагуллина Ю., Петрова Ю., Плахотников А., Елесин М. Государственно-частное партнерство: региональный опыт развития. URL: <http://litmir.biz/rd/146556/p2>.

Г.С. Гаврильченко, О.Н. Ключеня

## **ФАКТОРЫ, ПРЕПЯТСТВУЮЩИЕ РАЗВИТИЮ ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Система образования, государственно-частное партнерство (ГЧП), обучение.*

В статье обсуждаются факторы, которые препятствуют развитию государственно-частного партнерства в системе образования. Обосновывается необходимость изменения существующих подходов к развитию государственно-частного партнерства.

**FACTORS HINDERING THE DEVELOPMENT  
OF PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP  
IN THE EDUCATION SYSTEM**

*Education system, public-private partnership, training.*

The article discusses the factors that hinder the development of public-private partnership. The article substantiates the need to change existing approaches to the development of public-private partnership.

Современная система образования не в полной мере отвечает потребностям инновационного развития национальной экономики [2; 3]. Государственно-частное партнерство присутствует практически во всех отраслях российской экономики, начиная со строительства транспортной и энергетической инфраструктуры и заканчивая цифровизацией сфер здравоохранения, образования и жилищно-коммунального хозяйства.

Государственно-частное партнерство (ГЧП) – «юридически оформленное на определённый срок и основанное на объединении ресурсов, распределении рисков сотрудничество публичного партнера, с одной стороны, и частного партнера – с другой стороны, которое осуществляется на основании соглашения о ГЧП, заключенного в соответствии с федеральным законом в целях привлечения в экономику частных инвестиций, обеспечения органами государственной власти и органами местного самоуправления доступности товаров, работ, услуг и повышения их качества» [1].

Существование механизма государственно-частного партнерства позволяет государству решать множество различных задач.

В секторе образования эта концепция только зарождается, и поэтому необходимо выделить факторы, которые препятствуют развитию данной тенденции как со стороны государства, так и со стороны бизнеса (рис. 2).

Отсутствуют механизмы взаимодействия малого и среднего бизнеса с государственными структурами образования. Для частного инвестора данные формы взаимодействия являются привлекательными, между тем они не готовы вкладываться в высокорисковые инновационные проекты и проекты с длительным периодом окупаемости.

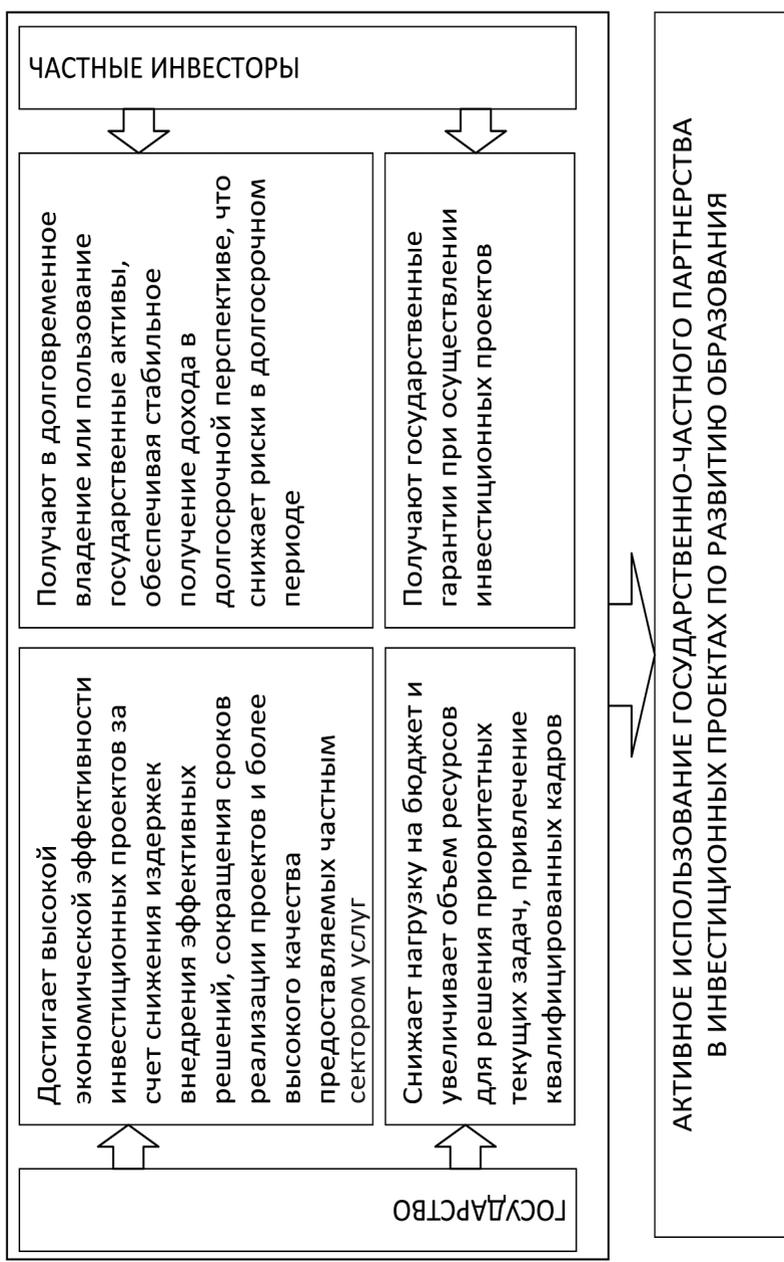
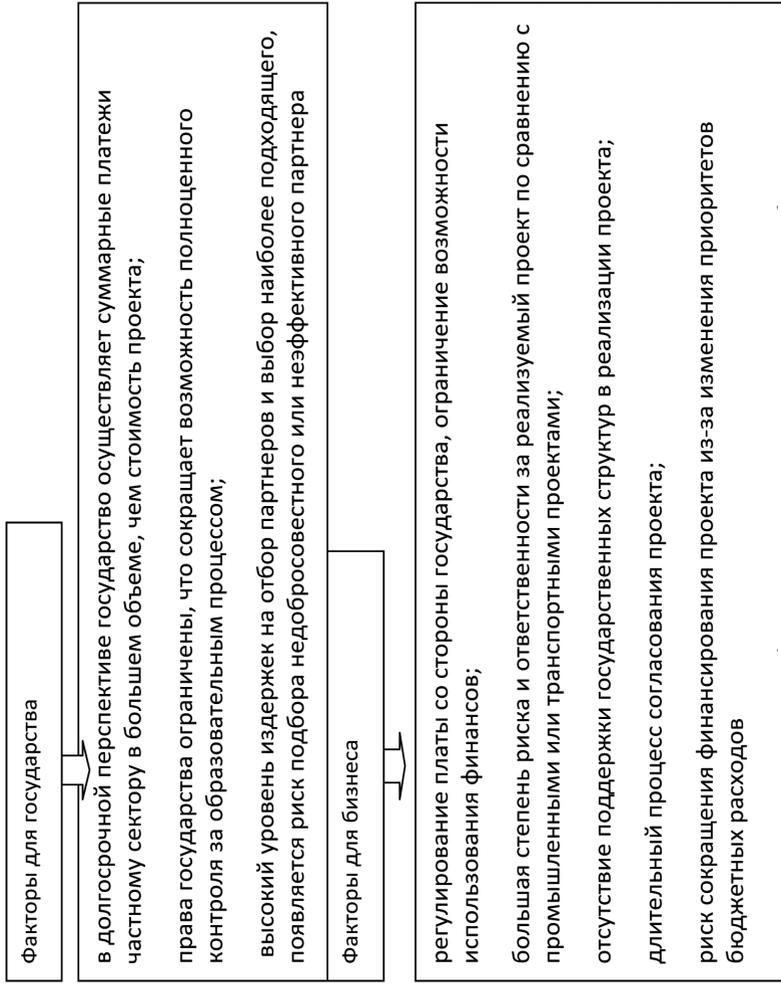


Рис. 1. Причины активного развития отношений государственно-частного партнерства в сфере образования



*Рис. 2. Сдерживающие факторы развития ГЧП в системе образования [3]*

Можно сделать вывод об отсутствии нормативно-правовой базы по обеспечению эффективного бюджетного участия в проектах ГЧП, МЧП, в том числе и концессионных. Еще одним из наиболее важных сдерживающих факторов является отсутствие налоговых льгот.

Кроме того, на уровне многих регионов отсутствуют структуры, которые непосредственно осуществляют организацию (обеспечение) процесса подготовки и сопровождения проектов ГЧП в сфере образования, что приводит к дополнительным издержкам как со стороны бизнеса, так и со стороны государства.

К сдерживающим факторам можно отнести отсутствие единого органа для проведения всех конкурсов по проектам ГЧП и концессионным соглашениям субъекта РФ, недостаточность информации о развитии, тенденциях и проектах ГЧП в России. Это приводит к малой прозрачности процессов, а в целом – к появлению коррупции.

Таким образом, к основным факторам, сдерживающим развитие ГЧП в системе образования, можно отнести: институциональные ограничения при расходовании выделяемых бюджетных средств; использование при реализации проектов подходов и методов, не соответствующих задачам; низкую информатизацию лиц, принимающих решения о ходе исполнения проектов; частое внесение изменений в проекты в ходе их реализации.

### ***Библиографический список***

1. О государственно-частном партнерстве, муниципально-частном партнерстве в Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации: федер. закон от 13.07.2015 № 224-ФЗ.
2. Роль государственно-частного партнёрства в развитии социальной инфраструктуры регионов: монография / [М.В. Намханова и др.]; отв. ред. Намханова М.В. Севастополь: Изд-во Севастоп. гос. ун-та, 2019. 240 с.
3. Лютых О.Ю., Рудзитис Т.А. Децентрализация менеджмента вузов как способ повышения эффективности их функционирования // Глобальный научный потенциал. 2019. № 3 (101). С. 145–147.

4. Рябова Т.Ф., Маслокова Е.А., Юткина О.В. Актуальные вопросы развития национальной инфраструктуры на основе государственно-частного взаимодействия // Государственное и муниципальное управление. Ученые записки. 2019. № 4. С. 133–139.

Г.С. Гаврильченко, О.Н. Ключеня

### **ЗАРУБЕЖНЫЙ И ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ ОПЫТ ГОСУДАРСТВЕННО-ЧАСТНОГО ПАРТНЕРСТВА В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ**

*Система образования, государственно-частное партнерство (ГЧП).*  
В статье представлен отечественный и зарубежный опыт государственно-частного партнерства в системе образования.

G.S. Gavrilchenko, O.N. Kliuchenia

### **FOREIGN AND DOMESTIC EXPERIENCE OF PUBLIC-PRIVATE PARTNERSHIP IN THE EDUCATION SYSTEM**

*Education system, public-private partnership.*

The article presents the domestic and foreign experience of public-private partnership in the education system.

**О**пыт развитых стран показывает, что в социально-экономическом развитии налаживание системы государственно-частного партнерства занимает ведущую позицию. Такая форма сотрудничества возникает, прежде всего, в тех сферах, за которые государство традиционно несет ответственность. Государство, как правило, не может полностью отказаться от своего присутствия в сферах экономики и вынуждено сохранять контроль.

В ряде стран мира (Франция, Германия) созданы корпорации экономического развития на основе государственно-частного партнерства, которые непосредственно занимаются привлечением инвестиционных ресурсов в развитие социальной инфраструктуры [3].

Страны, в которых правительство несет полную ответственность за образование и связанные с ним услуги и берет на себя все регулирующие и финансовые функции, не имеют среды ГЧП. Страны, которые позволяют частным школам функционировать

в рамках централизованно определяемой нормативной базы, но не предоставляют им финансирования из государственного бюджета, можно охарактеризовать как имеющие «зарождающуюся» среду ГЧП. В странах с формирующейся средой ГЧП государственные и частные школы несут ответственность за найм своих собственных учителей, предоставление образования и связанных с ним услуг, а также создание школьной инфраструктуры. Учащиеся могут выбирать между государственными и частными школами. «Умеренная» среда ГЧП очевидна в тех странах, где правительство заключает контракты с частными школами, которые требуют от них (и платят им за каждого ученика) обучения определенного числа учащихся в течение определенного периода времени, обычно в течение учебного года.

В странах с «ангажированной» средой ГЧП частные организации подписывают с правительством соглашение об управлении и эксплуатации государственных школ в обмен на оплату из государственного бюджета. Цель этих оперативных контрактов состоит в том, чтобы повысить качество образования, позволив частным организациям взять на себя управление государственными школами или открыть новые школы.

В наиболее сильной или «интегральной» среде ГЧП государственный сектор финансирует частные школы, предоставляя учащимся ваучеры, которые будут оплачивать их обучение в школе, выбранной для посещения, тем самым поощряя выбор учащихся и школьную конкуренцию. В этих странах правительства в значительной степени полагаются на частный сектор в обеспечении и управлении образованием, но сохраняют за собой регулирующие и финансовые обязанности.

В Индии в рамках ГЧП было предложено в качестве важной стратегии в одиннадцатом пятилетнем плане. Одиннадцатый план предлагал создание 6000 новых типовых школ в системе среднего образования, входящих в состав Центрального совета среднего образования. Из них 2500 человек будут подпадать под модель ГЧП. Намерение состоит в том, чтобы открыть эти школы в отсталых регионах и отдаленных районах, где нет хороших учебных заведений, чтобы качественное образование было доступно и в отсталых регионах.

В этой модели очевидны несколько важных аспектов:

- массовый перевод ресурсов из казны в частные школы;
- неограниченная свобода школ во всех аспектах управления, включая, в частности, плату, взимаемую с 1500 учеников. Таким образом, модель позволяет так называемым некоммерческим организациям работать на прибыль и фактически получать ее;
- правительство мало контролирует эти школы.

Мексика является примером страны с зарождающейся средой ГЧП, где 83 % школ базового уровня находятся в государственной собственности, а частные школы не получают государственного финансирования.

В Аргентине 13 % бюджета на образование местных провинций переводится в частные школы без каких-либо объективных критериев для определения расходов, а 85 % этих денег направляются в начальные школы. В Бангладеш почти 97 % средних школ являются частными, и большинство из них получают значительные субсидии в виде заработной платы учителей, однако контроль правительства за использованием ресурсов является слабым.

Когда правительства заключают контракты на образовательные услуги, они заключают контракты с существующими частными школами на обучение определенного числа учащихся в обмен на плату за каждого ученика. Этот договор предусматривает подотчетность и распределение рисков между правительствами и частными поставщиками услуг в области образования.

В России вышеупомянутая государственная программа «Развитие образования» также направлена на внедрение и поддержку как механизмов государственно-частного партнерства, обеспечивающих эффективное финансирование системы образования, так и моделей финансово-хозяйственной самостоятельности образовательных учреждений [4]. Первые проекты с привлечением внебюджетного финансирования появились в Ханты-Мансийском автономном округе и в городе Санкт-Петербурге. Постепенно данный опыт перенимают другие регионы.

Таким образом, российский и зарубежный опыт позволяет констатировать, что государственно-частное партнерство является эффективным инструментом регулирования экономики страны и отдельных регионов.

### ***Библиографический список***

1. О государственно-частном партнерстве, муниципально-частном партнерстве в Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации: федер. закон от 13.07.2015 № 224-ФЗ
2. Бейсбулатова З.М. Государственно-частное партнерство как эффективная форма взаимодействия государства и бизнеса // *Advanced science*. 2018. С. 113–115.
3. Белицкая А.В. Правовое регулирование государственно-частного партнерства: моногр. М.: Статут, 2017. С. 55.
4. Варнавский В.Г., Зельднер А.Г., Мочальников В.Н., Сильвестров С.Н. Основы государственно-частного партнерства (теория, методология, практика): учебник. .: Анкил, 2015. 252 с.

Г.С. Гаврильченко, Ю.П. Медведева

### **ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ РАЗВИТИЯ ФИНАНСОВОЙ ГРАМОТНОСТИ В ЗАРУБЕЖНЫХ И РОССИЙСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ**

*Финансовая грамотность, финансовая культура, модель, услуга, развитие, бюджет.*

В статье рассматриваются вопросы развития системы финансовой грамотности населения в зарубежных и российских исследованиях. Особое внимание уделяется развитию финансовой грамотности у дошкольников. Исследования в данной области актуальны и востребованы.

G.S. Gavrilchenko, Yu.P. Medvedeva

### **PRACTICAL EXPERIENCE IN THE DEVELOPMENT OF FINANCIAL LITERACY IN FOREIGN AND RUSSIAN STUDIES**

*Financial literacy, financial culture, model, service, development, budget.*

The article deals with the development of the system of financial literacy of the population in foreign and Russian studies. Special attention is paid to the development of financial literacy in preschool children. Research in this area is relevant and in demand.

На первом этапе анализа степени развития финансовой грамотности в зарубежных и российских публикациях изучен опыт научных исследований авторов, чьи труды в рассматриваемой сфере признаны в научном сообществе: А.В. Зеленцова, О.Г. Карпович, М.С. Уксусова и др.

Вопрос повышения финансовой грамотности населения стоит не только в нашей стране, но и в странах с развитой рыночной экономикой. К примеру, в США повышением финансовой грамотности населения стали заниматься в конце 1980-х гг. В настоящее время американская модель финансовой грамотности выстраивается как многоуровневая система подготовки потребителя к пользованию финансовыми услугами, в которой каждый из шести уровней соответствует жизненному циклу человека. Все уровни потенциальных потребителей объединены системой финансового образования граждан страны [2].

В настоящее время бюджетом правительства США не предусмотрено финансирование программ по финансовой грамотности. Все мероприятия проводят с участием волонтеров и некоммерческих организаций. За счет добровольных пожертвований юридических и частных лиц формируются специальные фонды для этих целей [3].

Благодаря деятельности волонтеров и некоммерческих организаций, финансовая грамотность доступна для самостоятельного изучения через интернет. В США для повышения финансовой грамотности населения функционирует финансовый парк в Лос-Анджелесе. Ежегодная «проходимость» парка – десять тысяч школьников в возрасте 12–13 лет [1].

Программы и проекты повышения финансовой грамотности действуют также в Австралии, Канаде, Индонезии, Японии, Республике Корея, Малайзии, Новой Зеландии. В Китае эти вопросы находятся на стадии разработки. Целевой аудиторией таких программ и проектов являются в основном студенты. Одной из негосударственных программ для молодежи, действующей с 2000 гг., является программа «Молодежь и экономика».

Значимость вопросов повышения уровня финансовой грамотности населения является объектом пристального внимания со стороны Российской Федерации. Федеральный компонент реализует

образовательные программы по развитию финансовой грамотности, направленные на обучение различных слоев населения, включая дошкольников, школьников, студентов, молодых предпринимателей, работающее население и пенсионеров [3; 7; 8].

Особое внимание нужно уделить приобщению дошкольников к изучению финансовой грамотности в соответствии с ФГОС, где главной целью является развитие личности. Обучение финансовой грамотности с дошкольного возраста формирует правильное представление о финансовом мире, этот возраст является самым продуктивным [6].

Изучение дошкольниками программ финансовой грамотности должно быть ограничено определенным перечнем базовых финансово-экономических понятий. Чтобы помочь детям освоить новые понятия и научить строить простые предложения, рекомендуется использовать театральные постановки, игры, развитие речи с помощью небольших сказок, разбора различных ситуационных задач. Такие программы экономического воспитания рассчитаны на детей 5–7 лет, в этом возрасте действия дошкольника постепенно становятся осознанными [7; 8].

Таким образом, необходимым условием эффективности внедрения проектов и программ является обмен и распространение лучших зарубежных практик повышения финансовой грамотности населения, включая дошкольников.

### ***Библиографический список***

1. Белехова Г. Оценка финансовой грамотности населения и пути ее повышения // Проблемы развития территории, 2012. № 4 (60). С. 96–102.
2. Зеленцова А.В., Блискавка Е.А., Демидов Д.Н. Повышение финансовой грамотности населения: международный опыт и практика. М.: КНОРУС, 2012. 112 с.
3. Карпович О.Г. Глобальные проблемы и международные отношения: монография. М.: ЮНИТИ-ДАНА: Закон и право, 2015. 503 с.
4. Международный бизнес: учебное пособие / В.К. Поспелов, Н.Н. Котляров, Н.В. Лукьянович, Е.Б. Стародубцева; под ред. В.К. Поспелова. М.: ИНФРА-М, 2014. 256 с.

5. Мусаева З.И. Повышение финансовой грамотности: актуальность в условиях экономической нестабильности. Томск: Финансы. 2016. № 5. С. 76–79.
6. Сергейчик И.С. Мировой опыт реализации проектов в области финансового образования и повышения финансовой грамотности населения // Вестник ТГПУ. 2015. № 10. С. 23–31.
7. Лютых О.Ю., Рудзитис Т.А., Матюнькова Н.Н. Финансовая грамотность: теория и практика // V Международные психолого-педагогические чтения имени Л.В. Яблоковой «Современное психолого-педагогическое образование» / отв. ред. О.В. Груздева. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2019. С. 171–173.
8. Рудзитис Т.А., Лютых О.Ю., Пословина М.В. Управление деньгами как искусство или формирование финансовой грамотности обучающихся на примере литературных героев // Материалы VII региональной научно-практической конференции с международным участием «Социально-культурная, экономическая социализация обучающихся мигрантов и коренной молодежи в России и зарубежных странах». Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2018. С. 361–365.

Г.С. Гаврильченко, Н.А. Попкова

## **ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Проект, проектная деятельность, образовательная организация, проектная работа, школы, управление образованием.*

В данной статье рассматриваются особенности проектной деятельности в образовательной организации. Указывается, что проектная деятельность даёт качественную возможность показать ученику, насколько он умеет самостоятельно работать и способен организовывать процесс, как грамотно может искать информацию и созидать нечто творческое. Проектная деятельность практически всегда без исключений выполняется и осуществляется под внимательным, чутким руководством, в котором должен быть элемент командования и наставничества.

## FEATURES OF PROJECT ACTIVITY IN AN EDUCATION ORGANIZATION

*Project, project activity, educational organization, project work, schools, education management.*

This article examines the features of project activities in an educational organization. It is indicated that project activity provides a qualitative opportunity to show the pupil how much he knows how to work, how he is able to organize the process, how well he can seek information and create creativity. Project activities are almost always, without exception, carried out under careful, sensitive guidance, there should be an element of command and mentoring.

**В** настоящее время проектная деятельность в образовательных организациях, школах, вузах тесно связана с организацией проблемного обучения. На практике организуется последовательная работа, которая предполагает под чутким руководством педагога планомерную самостоятельную, автономную и продуктивную деятельность обучающихся. В ходе создания и защиты проекта обучающиеся овладевают ценными навыками и умениями, приобретают отличные, полезные, doskonaльные, далеко не поверхностные знания [1].

Немаловажно также сделать акцент на том, что проектная деятельность даёт качественную возможность показать ученику, насколько он умеет самостоятельно работать, способен организовывать процесс, как хорошо может отыскивать информацию и создавать нечто творческое. Так, проектная деятельность характеризуется специфическими чертами. Причём в этом контексте характерно и показательно то, что в конечном счете традиционные черты, признаки образования, а именно строгий академизм, уже не столь важны; укоренившийся, установленный традицией ход обучения подвергается изменениям и метаморфозам. В известной мере в центре внимания находится теперь способность самостоятельно, активно находить уместные средства решения тех или иных задач, стоящих перед обучающимся [3].

Обращаясь к проектной деятельности в образовательной организации, следует указать на то, что с целью достижения заметного результата нужно изобрести и выдвинуть свой способ решения проблемы.

Проектная деятельность практически всегда без исключений выполняется и осуществляется под внимательным, чутким руководством, где должен быть элемент командования и наставничества. По итогу и в результате такой деятельности на выходе получаем изобретение, исследование, плоды творчества, иными словами, образовательный продукт [2].

Соответственно, по сути своей проект выступает совокупностью взаимосвязанных между собой по смыслу и затее работ. Проектным разработкам свойственен лимит во времени (дается заданный временной промежуток, например, проект может быть рассчитан на год либо срок реализации составит месяц и т.д.), проектная деятельность также предполагает постановку целей, задач, применение ресурсов, которые идут в ход, причем ресурсная база и материальное обеспечение указывается в пояснительных записках, в текстах проектов. Проблема, которая стоит во главе угла применимо к проекту должна быть, что очень важно и имеет значение, лично привлекательной для школьника (должно быть интересно заниматься разработкой и реализацией), актуальной для времени, для текущих потребностей, быть уместной, исходя в том числе из территории проживания.

В 1–4 классах начальной школы у обучающихся развивается целенаправленная активность, что следует учитывать в ходе организации проектной работы. Однако от активной позиции педагога сильно зависит, насколько проявит и раскроет себя школьник. Во ФГОС проект как таковой не предусматривается, но это не отменяет значимости проектной деятельности. Умение применять в деле и на практике знания должно старательно развиваться для выполнения проектных и художественно-конструкторских задач. Также уместно организовывать, исходя из возможностей образовательной организации, соревнования творческого характера. Затем младший школьник становится старше, переходит в основную школу. В этот период образовательная деятельность, характерная для начального школьного образования, значительно из-

меняется, и деятельность проводится уже не только под бдительным и планомерным руководством учителей с классами как сообществом. Следует обратить внимание также и на то, что формируется новый внутренний настрой, направленный на поиск познавательной инициативы, кооперативной и слаженной организации всего учебного процесса, в образовательной сфере происходят видимые изменения.

Материально-техническое оснащение предполагает различное цифровое и иное измерительное оборудование для лабораторной работы, могут быть созданы какая-либо виртуальная визуальная модель, целые коллекции, наблюдения, и экспериментальная работа становится всё более значимой, что обеспечивает возможность делать её продуктивно и эффективно.

Таким образом, проектная деятельность в образовательной организации действительно развивает, заставляет расти вверх, прогрессировать, искать новые решения и справляться с нестандартными задачами.

#### ***Библиографический список***

1. Абдуразакова Д.М., Саиева Л.Х. К вопросу об организации проектной деятельности в школе // Новая наука: От идеи к результату. 2017. № 1–2. С. 3–5.
2. Багринцева Н.Д. Модель организации проектной деятельности в школе и развития гражданской активности обучающихся // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т. 2. № 3 (51). С. 59–72.
3. Гак О.Д. Проектная деятельность как нестандартный способ обучения в школе // Традиционная и инновационная наука: история, современное состояние, перспективы: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 5 частях. 2018. С. 131–133.
4. Кротт И.И. Организация проектной деятельности в современной школе // XXVII Ершовские чтения. 2017. С. 133–135.
5. Сергеев И.С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений. 2-е изд., испр. и доп. М.: АРКТИ, 2015. 80 с.

В.В. Кольга, К.М. Мымрикова

**СОВРЕМЕННЫЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ  
EVENT-ТЕХНОЛОГИЙ  
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ  
ГОРОДА НЕРЮНГРИ**

*Образовательные учреждения, event-технологии, event-менеджмент.*

В данной статье нами были рассмотрены event-технологии в общеобразовательных и образовательных учреждениях города Нерюнгри. Event-технологии используются в качестве инструмента маркетинговых коммуникаций, которые способствует решению управленческих задач, а также формируют позитивный имидж образовательной организации и поддерживают их конкурентоспособность на образовательном рынке услуг.

V.V. Kolga, K.M. Mymrikova

**MODERN CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT  
OF EVENT TECHNOLOGIES  
IN EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN NERYUNGRI**

*Educational institutions, event technologies, event management.*

In this article, we have reviewed event technologies in General education and educational institutions of the city of Neryungri. Event technologies are used as a marketing communication tool that helps solve management problems, as well as form a positive image of an educational organization and support their competitiveness in the educational market.

**В** современном мире образовательные стандарты предъявляют высокие требования к образовательным учреждениям. Общеобразовательные организации должны подготовить школьников к эффективной работе, постоянному самообразованию, чтобы они могли мыслить творчески и брать на себя ответственность, умеют работать в команде и приносить успех. В школах чаще всего применяют традиционные технологии в обучении, которые основаны на усвоении как можно большего объема знаний и способности решать типовые задачи, но это не позволяет удовлетворить все потребности современного образования. Вследствие этого со-

временному образованию необходимо перестроиться и найти новые подходы к образовательному процессу с целью повысить качество образования. И по нашему мнению одним из таких современных подходов являются «event-технологии».

Рассмотрим более подробно понятие event – событие, мероприятие, явление, шоу и церемонию [1, с. 15]. В современном мире все чаще появляются учебные заведения, которые предлагают программы обучения, связанные с event.

Цели event-технологий в образовательном процессе: научить учащихся сотрудничать, взаимодействовать, работать в команде; пройти этап социализации и профессионального самоопределения личности; помочь реализовать личностные запросы в процессе образования [1, с. 34].

В общеобразовательных организациях event-занятия могут проводиться в виде тренингов, ролевых игр, семинаров и т.д. Такие занятия помогают активизировать всех обучающихся, увидеть сильные и слабые стороны учеников, научить принимать участие в коллективной работе и вносить вклад в «совместное» дело и к тому же помочь в совершенствовании своих знаний, навыков и умений.

В основе организации и проведении event-занятий лежат event-технологии.

«Event-технологии» выполняют ряд функций:

- 1) релаксационную (снятие тревожности, напряжения, создание благоприятной атмосферы в коллективе);
- 2) социализирующую;
- 3) дидактическую (формирование знаний, умений и навыков в области рационального природопользования) [1, с. 67].

Event-технологии являются особым механизмом организации мероприятий и способствуют решению управленческих проблем, формируют позитивный имидж организаций и способны поддерживать конкурентоспособность на рынке по предоставлению образовательных услуг. Можно отметить, что специальные события все чаще выходят за рамки исключительно практического применения, в последние годы они стали предметом научных исследований, например, различные аспекты организации специальных событий рассматриваются в работах отечественных учё-

ных Г. Л. Тульчинского [3], М. Сондера [2], А. Шумовича [4] и других. Авторы анализируют коммуникативные процессы event-менеджмента, инструменты их использования, факторы и условия создания события.

В городе Нерюнгри активное внедрение event-технологий осуществляется в общеобразовательных учреждениях МОУ Гимназии №1 им. С.С. Каримовой, лицее № 24 имени Е.А. Варшавского. В данных учреждениях в научной сфере event-технологий проходят конференции, семинары, выставки научно-технических достижений. Примером научной (образовательной) практики служит научно-практический семинар на тему «Технология. «Образ и мысли»», который состоялся в рамках образовательного форума «Педагогическое мастерство». Основная цель данного мероприятия состояла в популяризации стиля управления фасилитации при использовании технологии «Образ и мысль».

Также практика проведения Дня открытых дверей является примером event-технологий, в городе Нерюнгри большинство образовательных учреждений используют данную практику. Южно-Якутский технологический колледж использует презентацию учебных подразделений, что является хорошим примером профориентационной работы со школьниками.

В большинстве образовательных учреждений проводятся brainstorming – мозговой штурм, который можно отнести к хорошей творческой разработке.

Также в общеобразовательных учреждениях МОУ Гимназии №1 им. С. С. Каримовой, лицее № 24 имени Е.А. Варшавского созданы театральные студии, которые можно отнести к event-технологиям. Театральные студии в общеобразовательных учреждениях являются методом активизации участников мероприятия, компонентами духовного мира личности, направленности интересов, установок и волевых качеств.

Подводя итоги, можно сказать, что потенциал event-технологии как технологии организации образовательной деятельности состоит в реализации личностных запросов потребителей, в раскрытии качеств и свойств личности, в развитии коммуникативной культуры участников, в релаксационном эффекте.

### ***Библиографический список***

1. Афанасиади О.В. Event-маркетинг. М.: Moscow Business School, 2014. 121 с.
2. Сондер М. Ивент-менеджмент: организация развлекательных мероприятий техники, идеи, стратегии, методы / пер. с англ. [Д. В. Скворцова]. М.: Вершина, 2006. 543 с.
3. Тульчинский Г.Л., Герасимов С.В., Лохина Т.Е. Менеджмент специальных событий в сфере культуры: учебное пособие. М.: Лань, 2010. 481 с.
4. Шумович А.Г. Великолепные мероприятия. Технологии и практика eventmanagment. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2008. 254 с.
5. Aida V. Kiryakova, Vadim V. Kolga, Ekaterina N. Yalunina, Alexey D. Chudnovskiy, Yulia M. Korenko and Andrei V. Leifa. University development based on the resource approach – Man in India, Volume: No.97 (2017) Issue No.: 14 (2017) Pages: 227-239, ID 57189985487

В.В. Кольга, П.Б. Поспелова

### **ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ РИСКИ И НЕГАТИВНЫЕ ЭФФЕКТЫ ОБЪЕДИНЕНИЯ ШКОЛ**

*Организационные эффекты, объединение школ.*

Рассмотрены организационные риски и эффекты объединения школ. Обоснована необходимость специальной разработки модели управления развитием организационной культуры новой школы, что обеспечит снижение рисков и негативных эффектов в период постинтеграции образовательных организаций.

V.V. Kolga, P.B. Pospelova

### **ORGANIZATIONAL RISKS AND NEGATIVE EFFECTS OF SCHOOL UNIFICATION**

*Organizational effects, the Association of schools.*

Organizational risks and effects of school unification are considered. The need for a special development of a model for managing the development of the organizational culture of a new school is justified, which will reduce the risks and negative effects during the post-integration of educational organizations.

В отличие от бизнес-предприятий, где возможны другие стратегии интеграций, в образовании, в основном, реализуются такие формы, как «слияние» и «поглощение» (в зарубежной литературе по экономике и финансам их обозначают аббревиатурой M&A – «Merges and Acquisitions») [5], которые считаются самыми рискованными и сложными стратегиями организационного развития [6, с. 69].

Проблемные вопросы и ситуации процессов слияний и поглощений прямо и косвенно определяют возможность тех или иных «потерь для объединяемых компаний, что отождествляет собой понятие риска», – замечает И.О. Сорокина. В ходе исследования автор сгруппировала риски, сопровождающие процессы слияния и присоединения: кадровые; квалификационные; организационные; стратегические; культурные; финансовые; информационные; операционные; риски внешней среды [7, с. 31–32].

В нашем исследовании, вслед за В.М. Гранатуровым, риск понимается как потенциальная возможность потери и возникновения неблагоприятных последствий [4]. Анализ проблем, возникающих при слиянии и поглощении, априори имеющих рискогенный характер [9], позволяет практически всем исследователям отметить, что недостаточное внимание в реализации этих процессов уделяется вопросам управления человеческими ресурсами, их зачастую игнорируют либо недооценивают. В этом контексте И.О. Сорокиной особо выделены следующие риски: потеря персонала; снижение лояльности персонала, снижение производительности труда, что обусловлено негативным восприятием перемен, ожиданием сокращений, другими факторами повышения морального напряжения в коллективе; сопротивление трудового коллектива переменам; снижение качества процессов, уменьшение операционной эффективности; противостояние организационных культур [9, с. 29].

Мы, вслед за исследователями образования [8, 10, 11, 12 и др.], полагаем, что указанные риски актуальны не только для бизнес-компаний, но и для образовательных организаций в ситуации объединения. Экстраполируя на образовательные организации выделенные ранее группы рисков с высокой вероятно-

стью исполнения, укажем их последствия в виде организационных эффектов (таблица 1), где под эффектом мы понимаем результат (следствие) действия причины.

*Таблица 1*

**Группы рисков объединения образовательных организаций и их последствия**

Группа рисков	Причины появления	Организационные эффекты (последствия для организации)
1	2	3
Кадровые	Сопrotивление персонала, неготовность к конструктивному сотрудничеству	Усиление флуктуации сотрудников: потеря квалифицированных кадров, сокращение и поиск новых работников; страх сотрудников потерять рабочее место (регулярный доход) и его атмосферу, статус, падение исполнительской дисциплины
Квалификационные	Недостаточная квалификация в управлении интегрированной организацией	Ошибки, просчеты, нарушение развития организации, проблемы координации деятельности подразделений, упущенные выгоды (отсутствие/недополучение синергий совместного функционирования)
Организационные	Размытость границ компетенции и ответственности	Снижение контроля, управляемости и прозрачности процесса
Стратегические	Отсутствие стратегии слияния	Отсутствие видения конечной цели, нарушение темпов изменений
Культурные	Противостояние организационных культур, нарушение систем связей, взаимодействий, коммуникаций и отношений	Рост конфликтов, сопротивления; утрата сотрудников с когнитивными и технологическими компетенциями, лишение ноу-хау
Информационные	Отсутствие плана ИТ интеграции	Нарушение коммуникативных процессов обмена информацией

1	2	3
Операционные	Неэффективное объединение звеньев процесса	Дискоординация деятельности подразделений; «отрицательный эффект масштаба»: снижение качества и управляемости производственного процесса
Финансовые	Увеличение затрат при отсутствии их финансирования	Повышение расходов
Риски внешней среды	Изменения в законодательстве	Затягивание процесса, недостижение синергетического эффекта

Одним из наиболее значимых рисков слияний и поглощений исследователи называют риск неуспешности процесса в силу значительных различий организационных (корпоративных) культур [1; 2; 3; 9; 13]. По утверждению М. Бекье, 80 % М&А оказываются неудачными по причине невозможности преодолеть противоречия организационных культур объединяющихся компаний [2, с. 39–43]. Следовательно, необходимо специально разработать модель управления развитием организационной культуры новой школы, что обеспечит снижение рисков и негативных эффектов в период постинтеграции образовательных организаций.

#### ***Библиографический список***

1. Андреева Т. Слияние и поглощение бизнеса: западный опыт и актуальность вопроса для России. URL: <http://www.bel.biz/news/1399.html> (дата обращения: 12.10.2020).
2. Бекье М. Путеводитель по слиянию // Вестник McKinsey. Теория и практика управления. 2003. № 2. С. 31–43.
3. Вердиев Д.О. Управление рисками в сделках слияний и поглощений // Вестник МГИМО-Университета. 2015. № 42 (3). С. 232–238.
4. Гранатуров В.М. Экономический риск: сущность, методы измерения, пути снижения: учебное пособие. М.: Дело и сервис, 2010. 207 с.

5. Забродин Ю.Н. Управление реструктуризацией компаний: справ. пособие. М.: Дело, 2010. 524 с.
6. Латуха М.О., Санникова Ю.С., Денисов А.Ф. Оценка системы управления человеческими ресурсами при слияниях и поглощениях // Вестник С.-Петербург. ун-та. Сер. Менеджмент. 2013. Вып. 3. С. 69–90.
7. Сорокина И.О. Специфические риски процессов слияний и присоединений // Финансы и кредит. 2009. № 18(354). С. 26–34.
8. Ушаков К.М. Развитие организации: в поисках адекватных теорий. М.: Сентябрь, 2004. 192 с.
9. Чувелева Е.А. Факторы рискогенности корпоративной интеграции в нефинансовом секторе экономики // Вестник Международного института экономики и права. 2015. № 3 (20). С. 16–29.
10. Фишбеин Д.Е. Влияние базовых представлений работников общего образования Российской Федерации на процесс управления изменениями в российском образовании: автор. дис. ... канд. пед. наук. М., 2007. 193 с.
11. Шевченко П.В., Весманов С.В. Слияние образовательных организаций: цели и модели // Тенденции развития образования. Что такое эффективная школа/эффективный детский сад: Материалы XI Межд. НПК. Москва, 19–20.02.2014. М.: Дело, 2014. С. 260–266.
12. Ясвин В.А. Организационная культура педагогических коллективов в ситуации объединения образовательных организаций // Вестник РГГУ. № 4 (10), 2017. С. 58–74.
13. Warter I., Warter L. Cultural due diligence in M&F. Importance of soft risks factor // Annals of Spiri Haret University. Economic Series. 2017. № 2. P. 38–61.

В.В. Кольга, В.В. Семейщева

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ЗА СЧЕТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

*Образование, дистанционное обучение, интерактивные технологии, интернет-технологии.*

В статье анализируется современное состояние образовательного процесса, новых образовательных технологий, в том числе в условиях карантина 2020 года.

**IMPROVING THE EDUCATIONAL PROCESS  
THROUGH THE USE OF INNOVATIVE  
EDUCATIONAL TECHNOLOGIES**

*Education, distance learning, interactive technologies, Internet technologies.*

The article analyzes the current state of the educational process, new educational technologies, including in the conditions of quarantine in 2020.

Для большинства россиян дистанционное обучение пока в диковинку, но с каждым днем оно становится все популярнее. Сегодня оборот российского рынка онлайн-образования повышается быстрее, чем в большинстве стран, – на 20–30 % в год (по сравнению с 5–30 % в мире). Помимо России, бурный рост образовательных интернет-площадок наблюдается в Юго-Восточной Азии. Неудивительно, ведь именно там в последние годы случился цифровой «бум».

Согласно прогнозам исследователей, дистанционная форма обучения в следующие годы будет набирать обороты. Уже к 2021 году рыночная доля онлайн-образования в России составит 2,6 %. Выйдут на первый план курсы среднего профессионального образования (10,9 %), иностранных языков (10,7 %) и дополнительного школьного образования (6,8 %) [4].

Вне зависимости от того, будут или не будут снова внедрены дистанционные технологии, в современной практике образования активно используются интерактивные технологии. Понятие «интерактивный» происходит от английского слова «interaction», что означает взаимодействие, воздействие друг на друга. То есть интерактивные методы обучения – это такие, которые основаны на взаимодействии обучающихся друг с другом [1].

Исходя из этого, под интерактивным обучением понимается такая специальная форма организации познавательного процесса, такой способ познания, который осуществляется в форме совместной деятельности учеников. Все участники образовательного процесса обмениваются информацией, взаимодействуют друг

с другом, моделируют ситуации, вместе решают какие-либо проблемы, взаимно оценивают все свои действия и собственное поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по разрешению проблемы. Одна из целей подобной формы образовательного процесса заключается в создании комфортных условий обучения, таких, при которых ученик чувствует свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения, что особенно полезно для начальных классов с позиции формирования у учеников привычки осознавать себя как успешную личность [2, 5].

Можно выделить следующие функции интерактивных методов в обучении, которые показывают их роль в образовательном процессе [1]:

1. Интерактивные методы обучения позволяют подавать учебный материал за счет повышенной включенности учеников в педагогическое общение. Они не просто слушают теорию, но учатся применять ее сразу на практике. Это особенно важно для учеников школы, абстрактное мышление которых еще не сформировано так, как у более взрослых учеников, то есть интерактивные методы обучения повышают усвояемость материала.

2. Интерактивные методы обучения позволяют преодолеть ученикам многие психологические барьеры, такие, как страх выступать на публике, страх высказать свое мнение или страх ошибиться. При проведении образовательных технологий в интерактивной форме ученики сначала неохотно, потом все с большим желанием включаются в образовательный процесс. Это придает уверенности в себе и позволяет ученикам объединяться в образовательном процессе. Таким образом, интерактивные методы в образовании повышают вовлеченность и мотивацию младших школьников в обучение, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности, побуждает школьников к конкретным действиям, при этом процесс получения новых знаний становится более осмысленным.

3. Интерактивное обучение позволяет формировать способность к неординарному мышлению, по-своему видеть проблемную ситуацию, выходы из нее; обосновывать свои позиции, свои

жизненные ценности; развивает такие черты, как умение выслушивать иную точку зрения, умение сотрудничать, вступать в партнерское общение, проявляя при этом толерантность и доброжелательность по отношению к своим оппонентам.

4. Интерактивные методы обучения позволяют переносить способы организации деятельности, получать новый опыт учебной деятельности, переживаний и общения. Интерактивная деятельность обеспечивает не только прирост знаний, навыков, умений, коммуникации и способов деятельности, но и раскрытие новых возможностей учеников, является необходимым условием для становления и совершенствования компетентностей через включение участников образовательного процесса в осмысленное переживание индивидуальной и коллективной деятельности для накопления опыта, осознания и принятия ценностей.

5. Использование интерактивных технологий обучения позволяет сделать контроль за усвоением знаний и умением применять полученные знания, умения и навыки в различных ситуациях более гибким и гуманным.

Итоговым результатом применения интерактивного обучения для конкретного ученика будут [3]:

- получение опыта активного освоения учебного материала во взаимодействии со своими одноклассниками и учителем;
- развитие личностной рефлексии;
- получение новых переживаний, опыта другой формы учебного взаимодействия;
- развитие толерантности к своим одноклассникам, терпимости к чужим неудачам и ошибкам.

Итак, вне зависимости от того, как будут развиваться события с COVID-19, образовательный процесс переходит в виртуальное пространство и развивается уже с учетом перехода в цифровые технологии.

### ***Библиографический список***

1. Голубкова О.А. Использование активных методов обучения в учебном процессе. СПб., 2018. 342 с.
2. Гулакова М.В. Интерактивные методы обучения в вузе как педагогическая инновация // Концепт. 2013. № 11. С. 3–5.

3. Жураева Э.Е. Проблемы современного общего и начального образования // Современные инновации. 2020. № 4. С. 57–60.
4. Образование онлайн: может ли интернет заменить школу: <https://trends.rbc.ru/trends/education/5de126b59a79475b973cd3d3>
5. Лютых О.Ю. Сказка как метод повышения уровня экономического образования в современном вузе // V Международные психолого-педагогические чтения имени Л.В. Яблоковой «Современное психолого-педагогическое образование» / отв. ред. О.В. Груздева. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2019. С. 167–168.

В.В. Кольга, О.О. Сидорова

### **РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УСЛОВИЯХ ОТКРЫТОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Социально-педагогическая деятельность, обучение, открытое образование, финансовая грамотность, финансовая культура, образовательная система, воспитание, личность, образование, профессиональная компетентность.*

В статье анализируется социально-педагогическая деятельность в условиях открытого образования на примере формирования и развития финансовой грамотности обучающихся старшей школы одного из общеобразовательных учреждений.

V.V. Kolga, O.O. Sidorova

### **DEVELOPMENT OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL ACTIVITY IN THE CONDITIONS OF OPEN EDUCATION**

*Social and pedagogical activity, training, open education, financial literacy, financial culture, educational system, education, personality, education, professional competence.*

The article analyzes the socio-pedagogical activity in the conditions of open education on the example of the formation and development of financial literacy of high school students of one of the educational institutions.

**П**остановка проблемы. Главная задача современной школы состоит в раскрытии способностей каждого ученика, воспитании личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире [3]. Одним из способов решения этой задачи является введение в процесс обучения системы открытого образования. В современном понимании открытое образование представляет собой универсальную форму обучения (в том числе на расстоянии) с использованием широкого спектра как традиционных, так и новых информационных и телекоммуникационных технологий и средств [7]. Они создают обучаемому условия для свободного выбора образовательных маршрутов, кроме того, есть образование, готовящее к жизни в открытом обществе, создающее условия для принятия решений, формирования личной и профессиональной компетентности [4].

Подобный подход к анализу образовательных проблем складывается при изучении разных элементов образовательной системы. В этой системе социально-педагогическая деятельность открытого образования занимает одно из центральных мест. Развитие социально-педагогической деятельности открытого образования – новая область профессиональной рефлексии и новая исследовательская проблема в формировании финансовой грамотности у школьников [2]. Современный учитель должен быть не только сам вооружен знаниями в области финансовой грамотности, но и владеть необходимыми навыками педагогической деятельности [8].

Цель статьи: Развитие социально-педагогической деятельности в условиях открытого образования.

Методология: основанием для исследования являются труды отечественных и зарубежных ученых, материалы научно-практических конференций и т.д.

Методической основой проведения исследования является использование совокупности различных методов: теоретический анализ проблемы, контент-анализ материалов, включенное наблюдение, анкетирование, эксперимент.

В рамках нашего исследования мы провели опрос в форме анкетирования среди педагогов кафедры обществоведческих и гуманитарных дисциплин Гимназии № 16. Всего было опрошено

30 человек. Было задано 5 вопросов, на которые получены следующие ответы:

1. Надо ли включать в федеральный образовательный стандарт дисциплину «финансовая грамотность»?

– Да, считаю ее необходимой, так как данная дисциплина соответствует взглядам, потребностям и интересам обучающегося – 40 %;

– Нет, есть много проблем с перегруженностью образовательной программы школы – 50 %;

– Затрудняюсь ответить – 10 %.

2. С какого возраста целесообразно начинать знакомиться с основами финансовой грамотности?

– Дошкольного возраста – 10 %;

– Младшего школьного – 20 %;

– Среднего школьного – 40 %;

– Старшего школьного – 30 %.

3. Следует ли перевести дисциплину из разряда факультативных в обязательные?

– Да, конечно – 30 %;

– Нет – 60 %;

– Затрудняюсь ответить – 10 %.

4. Из каких источников вы получаете финансовую информацию?

– Обучающие программы по телевидению – 10 %;

– Обучающие вебинары и курсы в интернете – 15 %;

– Специальные печатные издания – 20 %;

– Возможность прохождения специальных курсов по месту работы или учебы – 40 %;

– затрудняюсь ответить – 15 %.

5. Хотели бы вы повысить уровень своей личной финансовой грамотности?

– Да, это сейчас важнейший вопрос для меня – 50 %;

– Да, сильно нуждаюсь – 30 %;

– Нет, не нуждаюсь – 15 %;

– Затрудняюсь ответить – 5 %.

Анализ полученных результатов привел нас к следующим выводам.

Включать в федеральный образовательный стандарт дисциплину финансовая грамотность нецелесообразно: есть много проблем с перегруженностью образовательной программы школы, многие респонденты на второй вопрос отвечали так: целесообразно начинать знакомиться с основами финансовой грамотности в старшей школьной возрасте, переводить дисциплину из разряда факультативных в обязательные многие посчитали нецелесообразным. Источниками получения финансовой информации у большинства являются специальные курсы по месту работы или учебы, многие хотят повысить уровень своей личной финансовой грамотности.

В результате проведенного исследования мы выявили, что в условиях открытого образования существует насущная потребность ведения финансовой грамотности как базовой учебной дисциплины, освоение которой будет способствовать социализации обучающихся.

#### ***Библиографический список***

1. Аксенов А.П. Гид по финансовым грамотностям: КНОРУС: ЦИПСИР, 2015. 456 с.
2. Алымов Ю.С. Финансовая грамотность как управленческая система // Банковский вестник. 2012. № 28. С. 53–59.
3. Бабина Н.В. Формирование единой финансовой школы в концепции реализации программ. 2013. Т. 15. № 2. С. 3–9.
4. Воронов В.В. Педагогика школы: новый стандарт. М.: ПО России, 2012. 288 с.
5. Вульф Б.З. Педагогика: учебное пособие для бакалавров. М.: Юрайт, 2013. 511 с.
6. Гуревич П.С. Психология и педагогика: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2013. 479 с.
7. Егоров О.Г. Проблемы развития современной школы: монография. – 2-е изд., стер. М.: ФЛИНТА, 2013. 408 с.
8. Имаева Г. Финансовая доступность в России: взгляд потребителям. М.: Наука, 2014. С. 21.
9. Кузина О.Е. Финансовая грамотность россиян (динамика и перспективы) // Деньги и кредит. 2012. № 1. С. 68–69.
10. Стахнюк А.В., Измалкова Е.А. Методы работы по повышению финансовой грамотности населения (региональный аспект) // Деньги и кредит. 2014. № 8. С. 52–56.

В.В. Кольга, К.В. Федыняк

## **ВНУТРИКОРПОРАТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГОВ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ РАЗВИТИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА**

*Кадровый потенциал, образовательная организация, внутрикорпоративное обучение.*

В статье рассматриваются проблема развития кадрового потенциала в образовательной организации и актуальность внедрения способа внутрикорпоративного обучения.

V.V. Kolga, K.V. Fedynyak

## **INTERNAL TRAINING OF TEACHERS AS AN EFFECTIVE WAY TO DEVELOP HUMAN RESOURCES**

*Personnel potential, educational organization, corporate training.*

The article deals with the problem of human resources development in an educational organization and the relevance of implementing the method of internal corporate training.

**С**остояние современного образования и тенденции его развития требуют принципиально новых системно-организующих подходов к развитию образовательного процесса и улучшению качества образовательных услуг. Особое место в процессах модернизации системы образования отводится педагогу, потому что работать в новых условиях должны люди, обладающие определенными психолого-педагогическими, методическими и технологическими компетенциями. Таким образом, один из важнейших факторов, влияющих на качество образования, – профессионализм педагогических и управленческих кадров.

Одной из главных проблем кадрового потенциала является отсутствие эффективных способов его развития в процессе управления образовательной организацией.

К традиционным средствам развития кадрового потенциала относится деятельность по организации обучения, переподготовке и повышению квалификации кадров, а также по развитию их профессионального мастерства. Обучение, переподготовка и по-

вышение квалификации педагогов осуществляются в учреждениях высшего образования и системы повышения квалификации, а задачи развития мастерства педагогов остаются в компетенции методической службы самой образовательной организации. В современных условиях данная система по повышению педагогического мастерства требует существенной корректировки.

По данным социологов, через формальное индивидуальное обучение (колледж, вузы, курсы повышения квалификации и т.д.) люди получают лишь 30 % своих знаний. Оставшиеся 70 % знаний и опыт они получают через неформальное обучение на своем рабочем месте, а также при взаимодействии с другими людьми и организациями (совещания, конференции, командировки и т.п.).

Существующая на данный момент система повышения квалификации не отвечает в полной мере новым требованиям, которые предъявляет современное общество системе образования, педагогу.

Организация внутрикорпоративного обучения педагогов способна решить проблему недостаточного развития кадрового потенциала. Под внутрикорпоративным обучением мы понимаем повышение качества образования на своем рабочем месте, а также получение педагогом новых профессиональных компетенций. Повышение эффективности работы каждого педагога в образовательной организации и повышение качества образовательных результатов обучающихся является главной целью внутрикорпоративного обучения.

Основным преимуществом внутрикорпоративного обучения является то, что система обучения кадров создается внутри самой образовательной организации вместе с самими педагогами. Помимо того, что обучение педагогов происходит внутри организации, внутрикорпоративное обучение имеет также ряд других преимуществ: достаточная экономия времени и средств, возможность индивидуального подбора программ обучения, связь теории и практики, осуществление обратной связи, взаимопомощь и подготовка с помощью коллег, учет особенностей самой образовательной организации.

Внутрикорпоративное обучение внутри образовательной организации позволяет решить ряд задач: создание вариативно-

го содержания образовательных мероприятий в зависимости от профессиональных потребностей учителей, расширение профессионального опыта и стимулирование профессиональной активности педагогов, а также повышение мотивации педагогов к профессиональному росту.

Необходимым условием внедрения внутрикорпоративного обучения является достаточное количество педагогических сотрудников, имеющих большой опыт, с целью передачи его молодым специалистам. Необходимо выстроить внутрикорпоративное обучение таким образом, чтобы это было не просто системой методической работы организации, а являлось ресурсным центром трансляции знаний в определенном направлении, исходя из проблематики, актуальной для данной организации. Данное внутрикорпоративное обучение является целесообразным, поскольку в образовательную организацию приходят новые сотрудники, которых необходимо знакомить с его спецификой для создания дополнительного стимула к продолжению работы опытных и ценных сотрудников.

Таким образом, внутрикорпоративное обучение становится одним из главных механизмов формирования современных профессиональных компетенций педагогического персонала.

### ***Библиографический список***

1. Власова Е.З. Корпоративная подготовка преподавателей на основе электронного обучения // Современное образование: традиции и инновации. 2017. № 2. С. 28–34.
2. Гаврилюк В.В. Профессиональное становление молодых преподавателей профессиональных вузов // Актуальные проблемы современной гуманитарной науки: науч. сб. Вып. 2. Алматы–Каунас–Тюмень, 2012.
3. Девятова И.Е. Развитие педагогического потенциала учителя в системе корпоративного обучения // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2016. С. 138–146.
4. Мильникова С.А. Корпоративное обучение как способ организации повышения квалификации профессорско-преподавательского состава в условиях интеграционных процессов в образовании: автореферат дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2009. 26 с.

5. Aida V. Kiryakova, Vadim V. Kolga, Ekaterina N. Yalunina, Alexey D. Chudnovskiy, Yulia M. Korenko and Andrei V. Leifa. University development based on the resource approach – Man in India, Volume: No.97 (2017) Issue No. :14 (2017) Pages : 227-239, ID 57189985487
6. Пожарский С.О., Асламазишвили Д.Н. Лидерский потенциал руководителей. Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 2 (27). С. 186–188.

В.В. Кольга, К.В. Федыняк

**ОТЕЧЕСТВЕННЫЙ И ЗАПАДНЫЙ ОПЫТ УПРАВЛЕНИЯ  
КАДРОВЫМ ПОТЕНЦИАЛОМ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Кадровый потенциал, образовательная организация, повышение квалификации, корпоративное обучение.*

В статье рассматривается зарубежный и отечественный опыт развития кадрового потенциала образовательных организаций.

V.V. Kolga, K.V. Fedynyak

**RUSSIAN AND WESTERN EXPERIENCE  
IN MANAGING THE PERSONNEL POTENTIAL  
OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION**

*Personnel potential, educational organization, advanced training, corporate training.*

The article deals with foreign and domestic experience in developing the human resources potential of educational organizations.

**В** условиях постоянной модернизации системы российского образования динамично меняется перечень требований к образовательным организациям. Эффективность и успешность их функционирования зависит прежде всего от эффективного управления кадровым потенциалом. Человеческий ресурс – это тот ресурс, от которого во многом зависит уровень конкурентоспособности организации на рынке.

Для усиления и сохранения конкурентоспособности образовательной организации необходимо большое внимание уделять подготовке и повышению квалификации педагогических сотрудников.

Опыт и практика показывают, что знаний и навыков, которыми обладают выпускники вузов, недостаточно для успешной работы в организации. Необходимо выстроить профессиональную систему обучения персонала, исходя из современных требований, предъявляемых к педагогическим кадрам.

Классическими мероприятиями по повышению квалификации работников в России считается подготовка и переподготовка кадров. Довольно долгое время опыт управления западных стран не брался во внимание российскими теоретиками и практиками. В последнее время становится ясно, что передача опыта и его практическое внедрение помогут сделать механизм управления кадровым потенциалом более гибким и адаптированным к любым инновациям [1].

Возникающие проблемные моменты в системе управления кадровыми ресурсами в России и за рубежом привели к необходимости поиска новых методов совершенствования механизмов управления. Внедрение новых подходов к управлению в западных странах не сразу дало положительные результаты, так как западные институты изначально механически копировали опыт других стран (Японии и США), без адаптации их к своей системе управления, исходя из социально-экономических, организационных и этнопсихологических особенностей этих стран [4].

В таких странах, как Великобритания, США и Япония, накоплен значительный опыт внедрения корпоративного обучения в учебные заведения. Корпоративное обучение в США ориентировано на постоянное развитие выпускников вузов, при этом обучение по данным программам на 60 % чаще получают сотрудники с высшим образованием.

Организации, в которых не предусмотрены собственные корпоративные системы обучения, объединяются и создают между собой учебные центры для внутреннего обучения педагогических работников. Данный подход является эффективным, поскольку позволяет педагогам обмениваться опытом, изучать

различные практические ситуации и при этом минимизировать затраты на обучение без потери качества. В настоящее время в США развивается практика внедрения проектного подхода в корпоративном образовании, то есть смешанный принцип создания корпоративных университетов на основе взаимодействия бизнеса и образования [3].

В Великобритании внешнее обучение достаточно проблематичное и считается дорогостоящим, поэтому в британских учебных заведениях активно используется практика обучения сотрудников на рабочем месте. Еще одним недостатком внешнего обучения британцы считают несоответствие знаний, полученных на внешних независимых курсах, требованиям, принятым в их образовательной организации. Среди экономически выгодных методов обучения в Великобритании также выделяются метод наставничества и передовая практика (обмен знаниями) [2].

В Японии, так же, как и в Великобритании, широко распространено внутрикорпоративное обучение, которое является наиболее эффективным и экономически выгодным, по их мнению. В основу данного обучения входит практика найма на работу пожизненно, обучение на рабочем месте, премиальная зарплата за выслугу лет. Образовательные организации набирают выпускников высших учебных заведений, которые потом проходят обучение в рамках организации и остаются на работе большую часть своей жизни [2].

В Японии также существует практика перемещения педагогических работников каждые 2–3 года по горизонтальной и вертикальной шкале карьеры, часто это происходит без согласия самого сотрудника. По мнению японцев, данный подход позволяет сотруднику расширить представление о процессе обучения. Кроме того, японская модель развития кадрового потенциала включает в себя обучение вне работы. Высокоразвитый институт наставничества в Японии в основном базируется на уважении и репутации сотрудников, а не на профессиональных показателях сотрудников (в отличие от Великобритании).

Таким образом, анализ опыта управления кадровым потенциалом и методов формирования организационных структур

позволяет сформировать современные подходы к совершенствованию качества подготовки кадрового состава сотрудников, ключевого стратегического ресурса любой образовательной организации.

### ***Библиографический список***

1. Гончарова М.Н. Система управления персоналом образовательного учреждения // Инновационная наука. 2016. № 3–1 (15).
2. Зобкова Л.Д. Управление обучением и развитием персонала: опыт зарубежных и российских компаний // Russian Journal of Education and Psychology. 2017. № 9.
3. Попова Э.Р. Совершенствование управления персоналом на основе развития корпоративной культуры в образовательном учреждении // Наука и образование сегодня. 2018. № 1 (24).
4. Семенова А.Г. Особенности управления развитием персонала образовательных учреждений в условиях современной модели образования // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. 2019. № 12.
5. Aida V. Kiryakova, Vadim V. Kolga, Ekaterina N. Yalunina, Alexey D. Chudnovskiy, Yulia M. Korenko and Andrei V. Leifa. University development based on the resource approach – Man in India, Volume: No.97 (2017) Issue No. :14 (2017) Pages : 227-239, ID 57189985487

В.В. Кольга, Н.В. Шершень

### **РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА С МЕДИЦИНСКИМИ УЧРЕЖДЕНИЯМИ ПРИ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ШКОЛАХ ТАЙШЕТСКОГО РАЙОНА**

*Развитие медицинских учреждений, кадровый потенциал, профильное обучение, специализированный класс, профориентация.*  
Данная статья посвящена вопросу развития медицинских учреждений Тайшетского района в рамках их сотрудничества с образовательными организациями по реализации профильного обучения в специализированных медицинских классах.

**DEVELOPMENT OF SOCIAL PARTNERSHIP  
WITH MEDICAL INSTITUTIONS IN THE ORGANIZATION  
OF SPECIALIZED TRAINING IN SCHOOLS  
OF THE TAISHET DISTRICT**

*Development of medical institutions, human resources, specialized training, specialized class, career guidance.*

This article is devoted to the development of medical institutions in the Taishet region in the framework of their cooperation with educational organizations for the implementation of specialized training in specialized medical classes.

**Р**азвитие медицинских учреждений заключается не только в совершенствовании оказания медицинских услуг, но и в развитии сетевого взаимодействия с другими учреждениями и организациями. В стратегии развития здравоохранения Российской Федерации до 2030 года одним из основных направлений развития национальной системы здравоохранения Российской Федерации является расширение диалога с гражданским обществом, развитие социального партнерства, а также развитие медицинского образования в РФ [5]. Один из способов продвижения в этом направлении является взаимодействие с образовательными организациями по реализации профильного обучения. Предоставление возможностей всем обучающимся старших классов осваивать индивидуальные образовательные программы, в том числе профильное обучение и профессиональную подготовку – задача, которая, согласно концепции развития образования РФ, должна быть реализована до 2020 г. [4]. Данный вид социального сотрудничества является выигрышным в плане формирования положительного имиджа как медицинского учреждения, так и образовательной организации, так как любое учреждение предстает более надежным, если связано сотрудничеством с другими организациями и развивается в социальном плане. Участие медицинских учреждений в реализации профильного обучения в школах позволяет обеспечить своего рода «преемственность» между ступенями образования. При выборе профессии выпускники зачастую

руководствуются не только своими предпочтениями, но и своими возможностями. Именно поэтому обучающиеся, склонные к выбору медицинских профессий, с большей вероятностью пойдут после школы в медицинские образовательные учреждения, обучаясь в профильных медицинских классах, так как они будут чувствовать себя более уверенно после погружения в азы этой сферы деятельности. Соответственно, и результаты таких обучающихся на ГИА после окончания школы значительно выше, из чего следует, что в медицинские учреждения приходят более подготовленные и заинтересованные в образовании абитуриенты [1].

В Тайшетском районе, как и во многих других периферийных областях, всегда остро стоит проблема кадрового обеспечения медицинских учреждений. Эта проблема может решиться отчасти формированием профильных медицинских классов в школах и других образовательных организациях района. Таким образом, из будущих выпускников формируется кадровый потенциал, который в дальнейшем будет задействован в системе здравоохранения данного района.

На сегодняшний день в Тайшетском районе и Иркутской области в сфере кадров наиболее остро ощущается дефицит по следующим профессиям: фельдшер, врач скорой помощи, реаниматолог, врач-лор, акушер-гинеколог, офтальмолог, педиатр, терапевт, рентгенолог, медицинская сестра и т.д. [2]. Здесь приведен далеко не полный список, а лишь наиболее востребованные вакансии в сфере медицины на лето 2020 года. В целом приведенная выше информация дает представление о комплектации специалистов в медицинских учреждениях Тайшетского района.

Для реализации проекта профильного медицинского класса на базе общеобразовательной школы необходимо выявить потенциальных социальных партнеров, которые выступят своего рода «заказчиками» и «будущими работодателями» среди медицинских учреждений Тайшетского района. В их число может входить: ОГБУЗ Тайшетская районная больница (поликлиника); ОАО РЖД (медицинский центр); Тайшетский областной кожно-венерологический диспансер (медицинская клиника) [3].

Реализация в школах Тайшетского района профильного обучения путем создания специализированных медицинских классов,

профиль которых будет учитывать кадровые потребности медицинских учреждений района, позволит не только организовать профессиональную ориентацию старших школьников, но и дать толчок к развитию медицины и медицинских учреждений в районе.

### ***Библиографический список***

1. Иванов Н.Г., Алехина Г.Д. Возможности сотрудничества школы с образовательными организациями дополнительного образования детей, вузами и научно-производственными предприятиями в решении проблемы профессионального самоопределения старшеклассников // Феномен человека. 2016. № 4. С. 68.
2. Официальный сайт ОГБУЗ «Тайшетская районная больница». URL: taishet-tcrb.ucoz.ru.
3. Официальный сайт администрации Тайшетского района. URL: <http://taishet.irkmo.ru>.
4. Распоряжение правительства РФ от 29 декабря 2014 г. № 2765-р «Концепция развития образования РФ до 2020 г.».
5. Указ Президента РФ от 6 июня 2019 г. N 254 «О Стратегии развития здравоохранения в Российской Федерации на период до 2025 года».

Т.А. Рудзитис, О.Ю. Лютых

### **СКАЗКА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОМ ВУЗЕ**

*Экономика, семейное воспитание, методы обучения.*

В статье обосновывается целесообразность использования сказки в качестве одного из методов обучения на основе личного опыта преподавания экономических дисциплин.

T.A. Rudzitis, O.Yu. Lyutykh

### **SKAZKA AS A METHOD OF TEACHING IN A MODERN UNIVERSITY**

*Economics, family education, teaching methods.*

The article substantiates the expediency of using fairy tales as one of the teaching methods based on personal experience in teaching economic disciplines.

Современный мир представляет собой не только единое информационное пространство, наш мир был и остается, прежде всего, пространством экономическим, и этот факт нам следует не только признать, но и принять как нечто совершенно нормальное.

Все, что окружает человека, и есть «экономика»: производство, распределение, обмен, потребление, организационно-хозяйственные связи и деловые отношения между экономическими субъектами, правовые отношения собственности, экономические интересы, экономические парадоксы и т.д. В любом человеческом поступке можно легко обнаружить экономическую составляющую, поскольку всякое действие непременно приведет к экономическим последствиям, даже если мы этого не осознаем или отказываемся в это верить. И тем печальнее, что многие люди (даже люди с солидным жизненным опытом) совершают поступки, приводящие их к потерям вследствие элементарной экономической неграмотности или их неумения применять на практике полученные знания.

В древние времена наши предки учили своих детей и внуков «азам» экономического поведения через пословицы, притчи и крылатые выражения. В современном мире бремя экономического обучения и воспитания детей родители делегировали системе образования: школе, колледжу, вузу. В итоге студенты университета зачастую затрудняются с определением таких понятий, как банк, монополия, инвестиции, или испытывают трудности с построением и чтением графиков законов спроса и предложения, хотя в общеобразовательной школе они все изучали курс «Обществознание».

С переходом к экономике знаний в системе российского образования основное внимание уделяется широкому распространению интерактивных методов обучения, позволяющих в корне изменить сам характер взаимоотношений по линии «обучающий – обучаемый». В традиционной «школе» преподаватель и студент не являются равноправными партнерами образовательного процесса, само обучение носит односторонний характер: «учитель–ученик». Интерактивные методы устанавливают иной принцип отношений: «учитель–ученик», то есть принцип «улицы с двусторонним движением», при котором участники образовательного процесса становятся равноправными партнерами и могут свободно взаимодействовать в образовательном пространстве в соответствии с поставленными задачами.

В этом случае существует прямая и обратная связь между преподавателями и обучающимися как в учебной аудитории, так и вне ее. В ходе интерактивной лекции или семинара идет совместный поиск ответов на основополагающие вопросы учебного занятия. В процессе самостоятельной работы студенты углубляют и расширяют знания, развивают свои навыки и умения. Опираясь на то, что они узнали в процессе взаимодействия с преподавателем, студенты создают собственный образовательный продукт.

В ходе преподавания экономических дисциплин в вузе мы активно используем такие методы обучения, как «мозговой штурм», «ситуационный метод», «кейс-задания», эссе, метод проектов (педагогических, социальных, творческих), а также «сказочный» метод, полагая его весьма целесообразным и эффективным в современном вузе. Этот метод не только создает дополнительную мотивацию к изучению учебной дисциплины, но и способствует формированию и развитию ассоциативного мышления, что особенно важно и ценно для будущих учителей и преподавателей.

Суть метода заключается не только в том, что обучающиеся под руководством преподавателя проводят экономический анализ существующих сказок, но и пишут собственные сказочные тексты. Многие из них можно использовать в процессе семейного воспитания, в ходе экономической социализации школьников – от учащихся начальных классов до старшеклассников. В студенческих сказках присутствуют самые разные экономические понятия: инфляция, деньги, кредит, реклама, бизнес, монополия, конкуренция, рынок и многое другое. Собственно, результат творческой работы студента и есть тот продукт образовательной деятельности, которого мы так ждем.

В качестве примера студенческой сказки мы приводим фрагмент сказки о рекламе, написанной студенткой филологического факультета. «Как-то в сером мире обременённости и забот, где каждый и всякий не мог поднять головы от наполняющих её тяжёлых мыслей и несбывшихся надежд, будто бы из ниоткуда возникла Реклама, ничем не примечательная, но гордо провозглашающая: «Невозможное возможно!».

Она так неожиданно и стремительно ворвалась в этот мир, что сразу же уткнулась в стену непонимания и раздражения, непри-

нения того, чем жила – веру в невозможное. Но ведь это же была её миссия – убедить в этом людей, подарить им эту самую веру.

Реклама заметалась по улицам в поисках поддержки, искала лица, способные осветиться, оторваться от земли и грустных мыслей. Безуспешно. Тогда она огляделась вокруг и выбрала самую высокую башню, чья вершина почти касалась облаков и ярко освещалась солнцем. Она взобралась на неё и изо всех сил направила свой клич в уши человечества.

Постепенно лица людей стали медленно подниматься к небу, и они, наконец, увидели, что «Невозможное возможно!». Их взор ослеплял солнечный свет, но он и лишил их слепоты к самим себе и своим мечтам. Люди ещё не были знакомы с этой удивительной странницей, так же, как и не знали, откуда она и какую имеет цель. Поэтому Реклама объяснила, что является посланницей старейшин своего народа, что проживает на планете Маркетинг в галактике под названием Экономика. А на Землю она прилетела с целью привлечения внимания землян к объекту рекламирования, формирования и поддержания интереса к нему, а также создания стимулов к определённым действиям. Реклама пояснила, что для этой миссии её готовили с самого рождения.»

Мы полагаем, что применение «сказочного метода» обучения является еще одним «ключом» к экономическим знаниям, и наша задача как преподавателей заключается в том, чтобы научить им пользоваться.

### ***Библиографический список***

1. Лютых О.Ю. Сказка как метод повышения уровня экономического образования в современном вузе // V Международные психолого-педагогические чтения имени Л.В. Яблоковой «Современное психолого-педагогическое образование» / отв. ред. О.В. Груздева. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2019. С. 167–168.
2. Рудзитис Т.А. Экономическое воспитание в семье: проблемы и перспективы // V Международные психолого-педагогические чтения имени Л.В. Яблоковой «Современное психолого-педагогическое образование» / отв. ред. О.В. Груздева. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2019. С. 123–125.

**Раздел 4.**  
**СЕМЬЯ И РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ.**  
**ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО**  
**И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ**

---

О.В. Барканова, К.С. Назарова

**ОСОБЕННОСТИ РОДИТЕЛЬСКИХ УСТАНОВОК И  
ПРЕДСТАВЛЕНИЙ О РОДИТЕЛЬСТВЕ В СЕМЬЯХ ПОДРОСТКОВ**

*Детско-родительские отношения, родительские установки, представления о родительстве.*

Произведен теоретический анализ проблемы родительских установок, выделены их уровни и компоненты. Представлен анализ результатов исследования родительских установок в семьях подростков.

O.V. Barkanova, K.S. Nazarova

**FEATURES OF PARENTAL ATTITUDES AND VIEWS  
ON PARENTHOOD IN ADOLESCENT FAMILIES**

*Parent-child relationships, parental attitudes, views on parenthood.*

The theoretical analysis of the problem of parental attitudes is made, the levels and components of parental attitudes are highlighted. The analyses of the results of parental attitudes study is presented.

Семья – основополагающий фактор в формировании ребенка. С самого рождения ребенок обучается и воспитывается родителями, учится взаимодействовать не только с семьей, но и с другими людьми. Эмоциональный контакт и поведение родителей определяются родительскими установками, которые усваиваются и влияют на ребенка в его взрослой жизни, в брачных взаимоотношениях, в выборе партнера и воспитании собственных детей [1].

Родительские установки можно определить как готовность родителей действовать в определенной ситуации на основе своего эмоционально-ценностного отношения к элементам данной ситуации. Установки могут быть осознанными или неосознанными, положительными или отрицательными, конструктивными или де-

структивными. По своему характеру родительские установки могут быть сложными и противоречивыми, особенно в вопросах степени родительского вмешательства в жизнь ребенка, зависимости ребенка или его автономии, удовлетворения потребностей ребенка [2].

С целью изучения взаимосвязи родительских установок и представлений о родительстве нами было проведено исследование родительских установок на базе Муниципального автономного учреждения дополнительного образования «Центр профессионального самоопределения». В исследовании приняли участие мамы подростков (обучающихся 9–11 классов) в количестве 15 человек. В исследовании была использована методика изучения родительских установок (представлений о родительстве, своей роли родителя) Е.С. Шефера и Р.К. Белла, адаптированная Т.В. Нещерет (опросник PARI) [3]. Результаты исследования приведены ниже в таблице.

*Таблица*

### Результаты опросника PARI

Блоки шкал (интегральные показатели)	Шкалы	% семей	Кол-во семей
1. Оптимальный эмоциональный контакт	Развитие активности ребенка	60	9
	Побуждение словесных проявлений, вербализаций	20	3
	Партнерские отношения	13	2
	Уравнительные отношения между родителем и ребенком	7	1
2. Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком	Раздражительность и вспыльчивость	47	7
	Суровость, излишняя строгость	33	5
	Уклонение от контакта с ребенком	20	3
3. Излишняя концентрация на ребенке	Создание безопасности, опасение обидеть	33	5
	Чрезмерное вмешательство в мир ребенка	20	3
	Чрезмерная забота	13	2
	Преодоление сопротивления, подавление воли	13	2
	Подавление агрессивности	13	2
	Исключение внесемейных влияний	7	1
	Стремление ускорить развитие ребенка; подавление сексуальности	0	0

По блоку шкал «Оптимальный эмоциональный контакт» наиболее выраженным оказался показатель «Развитие активности ребенка» (60 % респондентов), при этом слабо выражены показатели уравнительных и партнерских отношений между родителем и ребенком, и лишь 20 % респондентов готовы выслушивать своего ребенка, считаются с его точкой зрения. Из этого следует, что большая часть опрошенных родителей демонстрируют сложности в общении со своим ребенком и не имеют оптимального эмоционального контакта с ним, хотя и готовы вкладывать ресурсы в его развитие.

По блоку шкал «Излишняя эмоциональная дистанция с ребенком» около половины опрошенных демонстрируют раздражительность и вспыльчивость, треть семей склонны к излишней строгости и суровости в отношениях с ребенком, а в 20 % семей родители вообще уклоняются от контакта с ребенком. Такие отношения явно не способствуют развитию доверия и открытости ребенка по отношению к своим родителям и к миру в целом, а в перспективе могут приводить к развитию трудностей в общении, различных девиаций поведения и личностных нарушений.

По блоку шкал «Излишняя концентрация на ребенке» наиболее выражен показатель «Опасение обидеть» (присутствует у 33 % семей), при этом 20 % респондентов не уважают границы личного пространства ребенка, склонны чрезмерно вмешиваться в его мир. Остальные маркеры неблагоприятных родительских установок и отношений (чрезмерная забота, подавление воли, агрессии или сексуальности, семейная изоляция) выражены незначительно и присутствуют в немногих семьях.

Таким образом, у довольно большого числа опрошенных семей наблюдаются тенденции к директивности, строгости и раздражительности в отношениях с ребенком, холодности и отстраненности; родители скорее дистанцированы от ребенка, нежели склонны к проявлению гиперопеки. Оптимальный эмоциональный контакт не установлен, присутствует тенденция к излишней эмоциональной дистанции с ребенком. Полученные данные свидетельствуют о выраженном неблагоприятии в детско-родительских отношениях и необходимости корректировки родительских установок и представлений о родительстве.

### ***Библиографический список***

1. Крайлюк А.И. Родительские установки: теоретические аспекты // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. Кострома: Федеральное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Костромской государственный университет им. Н.А. Некрасова». 2015. № 3. С. 78–82.
2. Харитоновна Т.И. Обзор основных методов коррекции детско-родительских отношений в отечественной психологии // Символ науки. Уфа: общество с ограниченной ответственностью «ОМЕГА САЙНС». 2016. № 11–4. С. 185–187.
3. Широкова Г.А. Практикум для детского психолога. Ростов н/Д.: Феникс, 2007. 314 с.

О.М. Вербианова

### **К ВОПРОСУ О РОЛИ СОВРЕМЕННЫХ ИГРУШЕК В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ 4–5 ЛЕТ**

*Дети, родители, виды и особенности игрушки, коммерциализация детской игрушки.*

В статье обсуждаются: особенности современных игрушек детей 4–5 лет; мотивация выбора и предпочтений игрушек детьми и родителями; тенденции развития детской игрушки.

O.M. Verbianova

### **TO THE QUESTION ABOUT THE ROLE OF MODERN TOYS IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN 4–5 YEARS OLD**

*Children, parents, types and features of toys, commercialization of children's toys.*

The article discusses: features of modern toys for children 4-5 years old; motivation of the choice and preferences of toys by children and parents; development trends of children's toys.

**М**ногочисленные исследования психологов и педагогов показывают, что игрушка – это не только средство игровой деятельности, но и средство психического развития ребенка [2; 3; 7].

Игрушка, воссоздавая реальные и воображаемые предметы, образы, служит целям нравственного, эстетического, интеллектуального и физического воспитания.

Игра ребенка и детские игрушки всегда отражают современные акценты общества как в части возникновения и изменения видов и орудий деятельности, так и в части социальных отношений. Сегодня в литературе представлены сведения о трансформации игровой деятельности детей дошкольного возраста [1; 6].

Актуальность проблемы изучения особенностей современной игрушки подчеркивается появлением индустрии детской игрушки, когда игрушка выступает как товар, приносящий прибыль. При этом следует указать факт того, что производители не осознают содержательные, возрастные, гигиенические, воспитательные требования к игрушке, т.к. не обладают соответствующими психолого-педагогическими компетенциями. Таким образом, значимость игрушки очевидна, но характеристики современной игрушки требуют анализа для осуществления мер рекомендательного характера как для педагогов, так и для родителей. Данное противоречие определило цель исследования – изучение особенностей современных детских игрушек, мотивов выбора игрушек и их видового предпочтения как для родителей, так и для их детей.

В ходе экспериментальной работы было проведено анкетирование родителей (35 респондентов) и опрос детей (35 респондентов) относительно детских игрушек в семье. Анализ видового состава игрушек опирался на классификацию игрушек Е.А. Флериной, которая выделяла следующие виды игрушек: спортивно-моторные, образные, технические, дидактические, веселые, музыкальные и театральные [7].

Качественный и количественный анализ ответов детей и их родителей позволяет сделать следующие выводы:

– современные дети в условиях семейного воспитания не испытывают дефицита игрушек как по мнению родителей, так и детей. Результаты анкетирования показали, что 62 % опрошенных родителей покупают своему ребенку новую игрушку чаще, чем раз в месяц;

– у современных детей преобладают образные (60 %) и технические игрушки (47 %). В ответах респондентов не упоминались музыкальные и театральные игрушки. На основе данного факта можно заключить, что у детей не происходит в должной степени развития творческого потенциала, эстетического вкуса. Следует помнить, что эти виды игрушек обладают значимым психотерапевтическим эффектом;

– детей прежде всего привлекает внешний вид игрушки (66 %). Лишь 34 % детей при выборе игрушки указывают на интерес к способу использования игрушки в игре. Немалая доля детей (57 %) выбирают в качестве желанной игрушки ту, которая является персонажем современного мультсериала, объектом рекламного влияния;

– все родители осознают развивающую роль игрушки (100 %) и считают необходимым покупать детям дидактические игрушки (67 %). Тем не менее среди перечисленных, имеющих дома игрушек у ребенка дидактические игрушки занимают лишь 27 % от общего числа. При этом 80 % родителей отмечают, что у детей имеется множество бесполезных игрушек. Таким образом, при покупке игрушек родители не всегда оценивают игрушку именно с точки зрения её развивающего эффекта;

– среди любимых игрушек (игрушки, с которыми дети больше всего проводят времени) родители и дети называют технические игрушки и гаджеты (68 % респондентов). Неоднократно показано, что такие игрушки позволяют детям лишь наблюдать за ними, воспроизводить простейшие действия (нажимать кнопки), но не осваивать смыслы человеческой деятельности и отношений [4];

– перечень названных игрушек (детьми и родителями) показывает, что домашний «арсенал» игрушек определяют массовая культура, социальная реклама, которые порождают непродуктивное единообразие игрушек. Взрослые нередко (39 %) поддерживают порочную практику «коллекционирования» серии игрушек, которые являются типичными коммерческими продуктами;

– следствиями коммерциализации игрушек можно рассматривать факт отсутствия игрушек, которые были бы связаны с национальными культурами народов России (100 %); а также наличие игрушек, которые не отражают реальных людей, животных, не связаны с социальными сторонами жизни человека (монстры,

лунтик). Наличие «нереальных» игрушек у ребенка подтвердили 54 % респондентов;

– практически все домашние игрушки выполнены из пластмассы или искусственного волокна. Отсутствуют игрушки, выполненные из натуральных материалов (дерево, войлок), хотя в европейских странах «натуральным» игрушкам уделяется большое внимание [5];

– родители не видят необходимости создавать самодельные игрушки с детьми, не осознают особой роли такой игрушки в развитии ребенка.

Очевидно, что перечисленные факты, связанные с особенностями детской игрушки, негативно отражаются на состоянии детской игры [1] и указывают на необходимость просвещения родителей относительно роли, оснований отбора, видового разнообразия игрушек в семейном воспитании.

### ***Библиографический список***

1. Медвидь И.В., Вербианова О.М. Особенности игровой деятельности современных детей дошкольного возраста // Психология и педагогика детства: векторы взаимодействия в процессе психолого-педагогической деятельности. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2020. С. 27–31.
2. Менджеричкая Д.В. Воспитателю о детской игре. Под редакцией Т.А. Марковой. М.: Просвещение, 1982. 128 с.
3. Смирнова Е.О. Современные игрушки: риски и опасности (по материалам семинара в центре игры и игрушки МГППУ) // Культурно-историческая психология. 2016. Том 12. № 2. С. 86–89.
4. Смирнова Е.О. Специфика современного дошкольного детства // Национальный психологический журнал. 2019. № 2 (34). С. 25–32.
5. Смирнова Е.О., Соколова М.В. Тенденции развития современных игрушек // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15. № 2. С. 99–104.
6. Смирнова Е.О., Рябкова И.А. Состояние игровой деятельности современных дошкольников // Вопросы психологии. 2013. № 2. С. 15–23.
7. Флерина Е.А. Игра и игрушки. М.: Просвещение, 1973. 111 с.

Е.Ю. Дубовик, А.Р. Авзалова

**ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ДЕТЕЙ  
СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА  
ИЗ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ**

*Эмоциональное благополучие, дети дошкольного возраста, неполная семья.*

В статье представлены результаты исследования эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста из неполных семей. Раскрыты особенности проявления эмоционального благополучия в психике ребенка.

E.Yu. Dubovik, A.R. Avzalova

**EMOTIONAL WELL-BEING OF ELDER PRESCHOOL  
CHILDREN FROM INCOMPLETE FAMILIES**

*Emotional well-being, preschool children, single-parent families.*

The article presents the results of a study of the emotional well-being of older preschool children from single-parent families. The features of manifestation of emotional well-being in the psyche of a child are revealed.

**В** настоящее время в системе российского образования наблюдается тенденция к активному интеллектуальному развитию детей, которое начинается еще в раннем возрасте, однако эмоциональной сфере уделяется недостаточное внимание. По словам Л.С. Выготского, «эмоциональная сфера личности имеет не меньшее значение, чем другие стороны, и составляет предмет и заботу воспитателя в такой же мере, как ум и воля». Одной из составляющих эмоционального развития ребенка является эмоциональное благополучие [1].

Исследованиями эмоционального состояния детей дошкольного возраста занимались такие психологи, как А.Д. Кошелева, В.И. Перегуда, И.Ю. Ильина, Г.А. Свердловва, Е.П. Арнаутова и др. Этот аспект эмоционального развития детей на протяжении долгого времени является предметом изучения педагогов и психологов, так как современные общественные тенденции негативно отражаются на эмоциональном мироощущении детей. Одна из таких тенденций –

возрастание количества неполных семей. По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения, число неполных семей в России за последнее время возросло до 35 %. Большинство из них – матери-одиночки. Неполная семья может стать одним из факторов эмоционального неблагополучия ребенка, если функции семьи нарушены или выполняются в неполной мере [3].

В данной статье представлены результаты исследования эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста из неполных семей.

В исследовании мы опирались на критерии эмоционального благополучия, выделенные А.Д. Кошелевой:

- уровень отношения ребенка к самому себе;
- общий эмоциональный тонус;
- способность ребенка определять эмоциональное состояние другого;
- уровень сопереживания и сочувствия, который ребенок демонстрирует;
- уровень личностной тревожности.

Для исследования эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста были использованы следующие диагностические методики: методика определения самооценки «Лесенка» (В.Г. Щур), опросник «Выявление особенностей эмоционального состояния ребенка» для родителей (Н. Артюхиной), методика «Изучение особенностей восприятия и понимания эмоционального состояния изображенного человека» (А.М. Щетининой), опросник «Характер проявления эмпатических реакций и поведения у детей» (А.М. Щетининой), методика «Выбери нужное лицо» (Р. Тэмпл, М. Дорки, В. Амен). В исследовании приняли участие 15 детей старшего дошкольного возраста из неполных семей и их родители.

Согласно полученным данным 20 % детей группы имеют высокий уровень эмоционального благополучия, который характеризуется, в первую очередь, адекватной с тенденцией к завышению самооценкой. Дети с высоким уровнем эмоционального благополучия быстро адаптируются к новому коллективу сверстников, легко вступают в контакт со взрослыми, редко проявляют капризы и упрямство. В поведении таких детей не наблюдается проявлений тревожности.

Средний уровень эмоционального благополучия был выявлен у большинства (60 %) детей группы. Дети, имеющие средний уровень эмоционального благополучия, оценивают себя так, как оценивает их взрослый, им трудно определить эмоциональное состояние другого человека, они проявляют сочувствие с целью получения похвалы и одобрения, а не с целью взаимодействия со сверстниками. Также наблюдаются проявления тревожности в ситуации взаимодействия со сверстниками и взрослыми: мимические проявления, навязчивые действия и т.д.

Низкий уровень эмоционального благополучия имеют 20 % детей группы. Самооценка таких детей в большей мере зависит от оценки родителей, им сложно проявлять сочувствие к эмоциональному состоянию другого человека. В поведении таких детей чаще наблюдается плаксивость, нервозность, нежелание заниматься какой-либо деятельностью со сверстниками [2].

#### ***Библиографический список***

1. Бадулина О.И. Эмоциональное благополучие дошкольников. М.: Эконом-информ. 2002. 115 с.
2. Дементьева И.Г. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье // Социальные исследования. 2001. № 11. С. 108–118.
3. Кошелева А.Д., Перегуда В.И., Шаграева О.А. Эмоциональное развитие дошкольников. М.: Академия. 2003. 176 с.

М.А. Кухар, О.В. Васильева

### **ГАРМОНИЗАЦИЯ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ ПАРТНЕРОВ В МОЛОДЫХ СУПРУЖЕСКИХ ПАРАХ**

*Молодая семья, супружеские пары, гармония, гармонизация отношений.*

В статье обсуждаются вопросы гармонизации взаимоотношений в супружеских парах. Утверждается, что в качестве диагностических методов гармоничности отношений в семейной паре целесообразно использовать методы измерения удовлетворенности супругов браком и отношениями в браке. Представлены основные результаты апробации программы гармонизации взаимоотношений партнеров в молодых супружеских парах.

## HARMONIZATION OF RELATIONSHIPS OF PARTNERS IN YOUNG HOSPITALS

*Young families, married couples, harmony, harmonization of relationships.*

The article discusses the issues of harmonization of relationships in married couples. It is argued that as diagnostic methods for the harmony of relations in a married couple, it is advisable to use methods for measuring the satisfaction of spouses with marriage and relationships in marriage. Presented the results of testing the program for the harmonization of partner relationships in young married couples.

Среди ключевых проблем современной семьи ученые выделяют не только социально-экономические проблемы, но и трудности внутрисемейного взаимодействия между членами семьи. Психологические проблемы семьи, вероятно, являются следствием трансформации традиционной системы ценностей, а также результатом увеличения эмоциональных перегрузок у населения. Решение вопросов взаимоотношений в молодой семье является одним из наиболее актуальных направлений практической психологии, поскольку взаимоотношения между супругами в семье являются первичными, а их качество выступает базисом будущего семейной системы как в семейных союзах (включая конвенциональные), так и в семьях с детьми. Необходимость гармонизации супружеских отношений определяется, во-первых, потребностью современного социума в психически здоровой семье, во-вторых – дефицитом систематизированных апробированных программ по гармонизации супружеских отношений.

В период с августа по октябрь 2020 года нами было проведено исследование, целью которого было разработать и апробировать программу гармонизации взаимоотношений партнеров в молодых супружеских парах. Основная идея мероприятий программы – актуализация у супругов жизненных ценностей семьи. **Объект исследования:** взаимоотношения партнеров в молодых супружеских парах. **Предмет исследования:** гармонизация взаимоотношений партнеров в молодых супружеских парах.

**Задачи исследования:** 1. Изучить теоретические аспекты проблемы гармонизации отношений между супругами. 2. Определить индикаторы гармоничности отношений между супругами. 3. Разработать и апробировать программу гармонизации взаимоотношений партнеров в молодых супружеских парах. 4. Провести сравнительный анализ первичной и вторичной диагностики гармоничности отношений в супружеских парах.

Проведение исследования было осуществлено в три этапа. Первый этап – констатирующий (диагностика гармоничности отношений в молодых супружеских парах). Второй этап – формирующий (апробация программы гармонизации взаимоотношений партнеров в молодых супружеских парах). Третий этап – контрольный (повторная диагностика). Выборка исследования: 10 молодых супружеских пар со стажем семейной жизни до 3 лет.

**Гипотеза исследования:** разработанная программа психологического сопровождения семей с проблемами супружеских отношений позволит повысить уровень гармоничности взаимоотношений партнеров в молодых супружеских парах.

**Методы исследования.** Теоретический обзор и анализ литературы. Эмпирические – психодиагностические методики [1; 2]. Методики анализа данных: описательная статистика, анализ средних показателей, качественный анализ и содержательная интерпретация результатов исследования.

Молодая семья – семья в первые три года после заключения брака, в которой оба супруга не достигли 30-летнего возраста [3]. Особенность такой семьи в том, что в ней осуществляется «притирка» характеров, сопровождающаяся изменением образа жизни партнеров [4].

Конструкт «гармония», употребляемый в психологическом контексте, обозначает позитивные характеристики самых разных аспектов жизни человека – как в статике, так и в динамике. Именно поэтому гармония рассматривается нами в качестве наиболее универсального маркера позитивных аспектов действий и состояний человека, его отношений с собой и внешним миром. Поскольку гармония – это переживание благополучия в разных его аспектах [5], то в качестве индикатора измерения гармоничности отношений должно использоваться субъективное благополучие

субъектов в контексте этих отношений. Понятие субъективного благополучия справедливо отождествлять с понятиями социального самочувствия и удовлетворенности качеством жизни. Индикатор гармоничности отношений в семейной паре – это удовлетворенность партнёров супружескими отношениями.

Именно поэтому в качестве диагностических методов гармоничности отношений в семейной паре целесообразно использовать следующие методы: тест-опросник удовлетворенности браком Столина, Романовой, Бутенко; методика «Субъективная оценка межличностных отношений» Духновского (универсальная методика адаптирована в нашем случае под оценку супружеских отношений). Ключевой идеей программы гармонизации супружеских отношений в молодых парах является актуализация у супругов жизненных ценностей семьи. В качестве основных составляющих программы выступают: 1 – консультации, 2 – тренинговые занятия для супругов по оптимизации взаимоотношений в паре «Счастливый союз». На рисунках 1 и 2 представлены сравнительные результаты первичной и вторичной диагностики пар, принявших участие в исследовании.



Рис. 1. Уровень удовлетворенности браком, кол-во пар

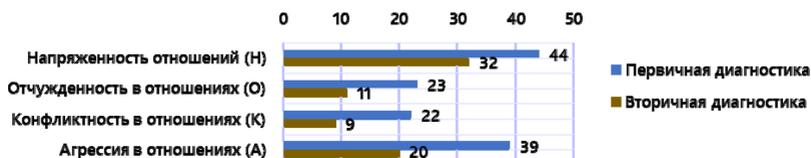


Рис. 2. Показатели дисгармонии отношений в паре, средние значения показателя, n = 20

Таким образом, в результате осуществления психологического сопровождения супружеских пар по разработанной нами программе гармонизации взаимоотношений партнеров в молодых супружеских парах были зафиксированы следующие результаты:

значительно снизилось количество супружеских пар, имеющих низкий уровень удовлетворённости браком (с 6 до 0), возросло количество пар, имеющих высокий уровень удовлетворённости браком (с 0 до 2); снизились все показатели дисгармонии отношений в паре (средний уровень напряжённости отношений снизился с 44 до 32 баллов, отчужденности – с 23 до 11, конфликтности – с 22 до 9, агрессии – с 39 до 20). Совместная деятельность супругов в ходе тренингов позволила им найти возможности сохранения гармонии в отношениях.

### ***Библиографический список***

1. Столин В.В., Романова Т.Л., Бутенко Г.П. Тест-опросник удовлетворенности браком // Карелин А.А. Психологические тесты. 2000. Т. 2. С. 173–179.
2. Духновский С.В. Психология отношений личности: монография. Курган: Изд-во Курганского гос. ун-та, 2014.
3. Концепция государственной политики в отношении молодой семьи: Письмо Минобрнауки РФ от 08.05.2007 № АФ-163/06 // Вестник образования России. 2007. № 17. С. 29–44. С. 33.
4. Мустаева Ф.А. Основы социальной педагогики: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая Книга, 2002. 416 с.
5. Вари М.И. Общая психология: учебное пособие. 2-е изд., испр. и доп. К.: Центр учебной литературы. 2007.

М.А.Кухар, Д.С. Дансарунова

## **ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ С ДЕТЬМИ, СОСТОЯЩИМИ НА УЧЕТЕ В КОМИССИИ ПО ДЕЛАМ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ И ЗАЩИТЕ ПРАВ**

*Психолого-педагогическое сопровождение, комиссия по делам несовершеннолетних и защите их прав (КДНиЗП), семья в социально опасном положении (СОП).*

В статье обсуждаются вопросы психолого-педагогического сопровождения семей, находящихся в социально опасном положении, и психологической помощи детям от 13 до 17 лет, состоящим на учете в комиссии по делам несовершеннолетних.

**SPECIFICS OF PSYCHOLOGICAL- PEDAGOGICAL  
SUPPORT TO FAMILIES WITH CHILDREN REGISTERED  
IN THE COMMISSION ON JUVENILE AFFAIRS  
AND PROTECTION OF RIGHTS**

*Psycho-pedagogical support, commission for minor's affairs, family in a socially dangerous situation.*

The article considers questions of psycho-pedagogical support of families, who are in a socially dangerous situation and psychological help for children from 13 to 17 years old, who are in commission for minor's affairs.

Согласно постановлению комиссии по делам несовершеннолетних и защите прав (в дальнейшем КДНиЗП) от 16.08.2019 года № 6 (1), за первое полугодие 2019 года в городе Красноярск зарегистрировано 248 преступлений, совершенных в отношении несовершеннолетних. На учете в КДНиЗП состоит 1107 несовершеннолетних, находящихся в социально опасном положении (в дальнейшем СОП), которые проживают в 598 семьях. В каждом полугодии цифры меняются, и в первом полугодии 2019 года было отмечено снижение уровня преступности среди несовершеннолетних, но увеличение количества семей в СОП [3], что не может не вызывать тревогу и является определяющим для организации работы по психолого-педагогическому сопровождению семей, оказавшихся в СОП.

В словаре С.И. Ожегова понятие «сопровождать» означает следовать рядом, вместе с кем-нибудь, находиться рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь [2].

К определению понятия «сопровождение» обращаются современные ученые. В частности, Е.А. Козырева сопровождением называет систему профессиональной деятельности педагога-психолога, которая должна быть направлена на создание условий, способствующих позитивному развитию отношений детей и взрослых в образовательной ситуации [1].

М.И. Рожков пишет о том, что «сопровождение» в психолого-педагогическом смысле чаще всего рассматривается как метод,

обеспечивающий создание условий для принятия субъектом оптимальных решений в различных ситуациях жизненного выбора [4].

Под семьей, находящейся в СОП, понимается несколько типов семей. Во-первых, это семья, имеющая детей, находящихся в социально опасном положении. Во-вторых, семья, в которой родители (или иные законные представители несовершеннолетних) не исполняют своих обязанностей по воспитанию, обучению или содержанию детей и отрицательно влияют на их поведение либо обращаются с ними жестоко [5]. Такие семьи часто малообеспечены, родители в них имеют алкогольную или наркотическую зависимость. В-третьих, в категорию семьи СОП может попасть семья, в которой у родителей возникают проблемы во взаимодействии с ребенком в силу каких-либо причин (невнимательность, чрезмерная мягкость или строгость в воспитании, нарушение взаимоотношения между членами семьи и пр.), в результате чего ребенок оказывается склонным к совершению правонарушений и антиобщественных действий. Как правило, родители в таких семьях участвуют в воспитание детей, пытаются делать для них все возможное и обращаются за профессиональной помощью (например, за психологической помощью ребёнку).

Соответственно, каждый из типов семей требует особого варианта психолого-педагогического сопровождения.

По результатам анализа, проведенного на базе КДНиЗП Центрального района Красноярского края по семьям в СОП, определены особенности поведения детей и их родителей или законных представителей.

По типу поведения детей можно выделить три группы: 1. Копирующие поведение родителей; 2. Идущие в протест наставлениям родителей; 3. Не признающие родительский авторитет. Среди родителей можно выделить четыре типа: 1. Халатно относятся к детям (не воспитывают, не занимаются обучением детей, не содержат и т.д.); 2. Не пользуются авторитетом у своих детей, но предпринимают попытки в установлении контакта с ними; 3. Чрезмерно опекают детей, окружают повышенным вниманием и тотальным контролем; 4. Родители, которые чувствуют потерю контакта с ребенком и бьют тревогу.

С семьями в СОП и несовершеннолетними, которые состоят на учете в КДНиЗП, проводят индивидуальную профилактическую работу разные организации (например, «Зеркало» – центр авторского самоопределения молодежи), но в их число не входит работа психолога или педагога- психолога.

Психолого-педагогическое сопровождение детей, состоящих на учете в КДНиЗП, направлено на стабилизацию эмоционального состояния, коррекцию взаимоотношений с родителями и с семьей в целом, помощь в жизненном и профессиональном самоопределении, консультирование родителей по вопросам правильной помощи ребенку. Данное сопровождение является необходимым и обязательным при работе с «трудными» детьми.

Представленные выше особенности поведения детей и взрослых несомненно требуют индивидуального психолого-педагогического сопровождения. Тем не менее существуют некоторые универсальные правила сопровождения, которых необходимо придерживаться, начиная работать с детьми. Можно обозначить следующие правила: 1. Внимательное ознакомление с документами, отражающими факты совершения правонарушений, или особенности поведения ребенка; 2. Выстраивание доверительных отношений с ребенком напрямую или через родителей; 3. Поиск причин данного поведения ребенка; 4. Определение способов регуляции эмоционального состояния ребенка; 5. Наблюдение за отношениями в семье и помощь в создании благоприятного климата в семье; 7. Помощь ребенку в выстраивании доверительных отношений с родителями; 8. Помощь в организации досуга (выборе секции, кружка или другого занятия для проведения свободного времени).

Сложность психолого-педагогического сопровождения заключается в том, что каждое из правил требует индивидуализации с учетом выделенных детско-родительских типов, а также в необходимости его одновременного осуществления как в отношении детей, так и в отношении родителей.

### ***Библиографический список***

1. Козырева Е.А. Теоретико-технологические аспекты психолого-педагогического сопровождения детей, их учителей и ро-

- дителей // Школьный психолог: прил. к газете «Первое сентября». 2001. № 33. С. 4–5.
2. Ожегов С.И. Толковый словарь Ожегова. URL: <https://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=29869>
  3. Постановление Комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав № 6(1): [от 16.08.2019].
  4. Рожков М.И., Сапожникова Т.Н. Социально-педагогическое сопровождение трудоустройства и профессиональной адаптации выпускников детских учреждений для детей-сирот. 2009. С. 8–9.
  5. Федеральный закон №120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних»: [от 24.06.1999].

Н.А. Мосина, Е.О. Кареева

### **ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ МАТЕРЕЙ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К МАТЕРИНСТВУ. НЕКОТОРЫЕ СЛУЧАИ ТАКИХ ОТНОШЕНИЙ**

*Отношение матери к материнству, детско-родительские отношения, привязанность.*

В статье рассматриваются результаты изучения уровней отношения матерей детей младшего дошкольного возраста к материнству. Описаны основные сложности, возникающие у матерей во взаимоотношениях с детьми.

N.A. Mosina, E.O. Kareeva

### **SPECIFICITIES OF INFANT MOTHERS' ATTITUDE TO MOTHERHOOD. SEVERAL CASES ANYLISIS**

*Mother's attitude to motherhood, child-parent relationships, attachment.*

In the article the results of studying of the level of infant mothers' attitude to motherhood is considered. The main difficulties in infant-mother relationships are examined.

**К**ак отмечают крупнейшие исследователи привязанности М. Эйнсворт и Дж. Боулби, адекватное психоэмоциональное развитие ребенка является следствием отношений привязанности

с близким взрослым [1; 2]. В своем исследовании мы отталкиваемся от определений привязанности, сформулированных Дж. Боулби [2] и Г. Ньюфелдом [3], и рассматриваем привязанность как систему управления поведением, направленную на сохранение близости между родителем и ребенком и являющуюся необходимым условием его развития как зрелой личности. Как подчеркивает Н.Л. Плешкова [4], качество привязанности в раннем дошкольном возрасте оказывает значительное влияние на физическое, эмоциональное и социальное развитие ребенка, способности к адаптации и близости в будущем. Эксперименты М. Эйнсворт [1] продемонстрировали, что качество привязанности ребёнка до 3-х лет зависит от отношения к нему матери или другого близкого взрослого.

Психологические исследования М. Эйнсворт, К. Бриша и других ученых показали, что, в свою очередь, на способность матери удовлетворять потребности ребенка и поддерживать с ним эмоциональный контакт влияют ее текущее эмоциональное состояние и собственный детский опыт привязанности [1; 5]. Под влиянием данных факторов формируется отношение матери к материнству.

На основе анализа работ Дж. Боулби, К. Бриша, Г. Ньюфелда, Н.Л. Плешковой и М. Эйнсворт нами были сформулированы уровни и критерии (компоненты) отношения матери к материнству и проведено диагностическое исследование актуального уровня отношения к материнству у испытуемых. Базой исследования были выбраны три матери детей 1,5–2,5 лет с первым опытом материнства. Им был представлен диагностический комплекс: опросник эмоциональных отношений в семье Е.И. Захаровой (методика ОДРЭВ), методика «Представления об идеальном родителе» Р.В. Овчаровой, Ю. А. Дегтяревой, методика «Родительское сочинение».

Диагностика показала, что у Мамы 1 когнитивный компонент развит средне. Ей трудно понимать причины состояния ребенка и мотивы его поведения. Эмоциональный компонент развит на среднем уровне. Мама в целом проявляет сопереживание, но может использовать метод «тайм-аута». Во взаимо-

действии с ребенком чаще испытывает положительные чувства, однако в общем эмоциональном фоне взаимодействия присутствуют раздражение, тревога. Мама склонна проявлять безусловное принятие, однако не принимает некоторые проявления ребенка («Могу шлепнуть, когда переходит все грани»). Отношение матери к себе как к родителю негативное: считает себя недостаточно строгой и собранной. Поведенческий компонент находится на среднем уровне развития. Мама 1 своевременно реагирует на потребности ребенка, учитывает его состояние, однако не всегда оказывает эмоциональную поддержку, склонна оставлять дочку одну переживать негативные эмоции, не всегда знает, как воздействовать на состояние ребенка. Общий уровень отношения Мама 1 к материнству следует охарактеризовать как средний.

По когнитивному критерию уровень отношения к материнству Мама 2 можно оценить как средний. Ей трудно понимать причины состояния и поведения ребенка. Эмоциональный критерий характеризуется высоким уровнем развития. Общий эмоциональный фон взаимодействия с ребенком достаточно высокий, материнство вызывает в основном положительные чувства. Мама чутко воспринимает состояние ребенка, демонстрирует высокую степень безусловного принятия и среднюю способность к сопереживанию. Наибольшие сложности испытывает в принятии себя как родителя. Поведенческий компонент развит на высоком уровне. Мама своевременно реагирует на потребности ребенка, склонна ориентироваться на его состояние. Активно оказывает ребенку эмоциональную поддержку, однако испытывает трудности при регуляции состояния ребенка. Общий уровень отношения к материнству представляется высоким, несмотря на отдельные затруднения.

Когнитивный компонент у Мама 3 развит средне. Она не всегда понимает причины состояния и поведения ребенка. Уровень развития эмоционального компонента можно охарактеризовать как средний, тяготеющий к высокому. Общий фон эмоционального взаимодействия с ребенком и эмоции от материнства скорее положительные. Мама демонстрирует высокую степень

принятия. Иногда она может испытывать трудности в восприятии состояния ребенка. Значительно страдает восприятие матерью себя как родителя. Уровень отношения Мама 3 к материнству по поведенческому критерию можно оценить как высокий. Мама 3 своевременно реагирует на потребности ребенка, учитывает его состояние, активно оказывает эмоциональную поддержку. Некоторые сложности возникают с умением регулировать поведение ребенка. В целом уровень отношения к материнству у Мама 3 высокий.

Опираясь на эти данные, можно сделать вывод о том, что при психологической работе с мамами в данных случаях особое внимание следует уделять вопросам материнской самооценки, обучению навыкам распознавания причин и мотивов поведения ребенка и регуляции его состояния и поведения.

### ***Библиографический список***

1. Mary D. Salter Ainsworth. Patterns of infant-mother attachments: antecedents and effects on development / Mary D. Salter Ainsworth // bulletin of the new york academy of medicine. 1985. VOL. 61, No. 9. Режим доступа: <https://europepmc.org/backend/ptpmcrender.fcgi?accid=PMC1911899&blobtype=pdf>.
2. John Bowlby. Attachment and loss, 1 attachment : monograph / John Bowlby. Second Edition. Basic Books, 1982. Режим доступа: <https://www.abebe.org.br/files/John-Bowlby-Attachment-Second-Edition-Attachment-and-Loss-Series-Vol-1-1983.pdf>.
3. Ньюфелд Г., Матэ Г. Не упускайте своих детей; пер. Е. Петровой, А. Абрамовой, Б. Шапиро. Изд. 3-е, доп. Москва: Ресурс, 2015. 384 с.
4. Плешкова Н.Л. Развитие теории и системы классификации отношений привязанности у детей // Эмоции и отношения человека на ранних этапах развития / Санкт-Петербург, 2008. С. 198–219.
5. Бриш К.Х. Терапия нарушений привязанности. От теории к практике; пер. с нем. С.И. Дубинской. Москва: Когито-Центр, 2012. 215 с.

Н.А. Старосветская, А.Д. Терехина-Крупецких

## **РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ УСТОЙЧИВОСТИ МАТЕРЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В ДЕКРЕТНОМ ОТПУСКЕ**

*Эмоциональная устойчивость, развитие, материнство.*

Статья посвящена исследованию развития эмоциональной устойчивости матерей, находящихся в декретном отпуске. Поднимается тема эмоциональной устойчивости матерей. Обосновывается потребность в развитии эмоциональной устойчивости матерей.

N.A. Starosvetskaya, A.D. Terekhin-Krupetskaya

## **DEVELOPMENT OF EMOTIONAL STABILITY OF MOTHERS ON MATERNITY LEAVE**

*Emotional stability, development, motherhood.*

The article describes the development of emotional stability of mothers on maternity leave. The topic of motherhood during maternity leave is raised. The need for the development of emotional stability of mothers is justified.

**И**сследование развития эмоциональной устойчивости матерей, находящихся в декретном отпуске, является важным с теоретической и практической стороны. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно сказать, что в настоящее время немного исследований эмоционального выгорания матерей в декретном отпуске, в соответствии с этим четких рекомендаций по развитию эмоциональной устойчивости нет. Авторы рассматривают состояние эмоционального выгорания матери только в аспекте профессиональной деятельности человека [4].

Между тем в развитии эмоциональной устойчивости нуждаются женщины, имеющие детей с разницей в возрасте меньше 5 лет; мамы часто болеющего ребенка; мамы, которые вышли рано на работу или работают дома; неполные семьи; семьи с плохими бытовыми условиями; конфликтные семьи; матери, у которых не было благополучия в семье; мамы, страдающие перфекционизмом в уходе и воспитании ребенка. Получается, в развитии эмоциональной устойчивости нуждаются около 90 % всех матерей, находящихся в отпуске по уходу за ребенком [1].

Ряд философских и психологических исследований материнства, где присутствовал опрос об использовании матерями способов профилактики эмоциональных проблем, показали, что 30 % матерей в отпуске по уходу за ребенком придерживаются большого количества способов профилактики. 45 % матерей выполняли половину рекомендаций, а остальные 25 % практически не пользовались предложенными способами профилактики [3; 5; 6].

Известно, что выгорание матерей проявляется симптомами, связанными с детско-родительским взаимодействием при выполнении матерью деятельности по заботе о детях, их воспитанию и развитию. Например, аффективные симптомы (вспышки гнева, грубость, повышенная слезливость и др.), когнитивные симптомы (молчание, бессилие и др.), физические симптомы (головные боли, нарушение сна и др.), поведенческие симптомы (обида, утрата вкуса к еде и др.) [2].

Уровень родительского выгорания в предпринятом нами исследовании определялся с помощью опросника «Родительское выгорание» [1], который представляет собой модификацию опросника эмоционального выгорания Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой (русскоязычная адаптация Maslach Burnout Inventory). Всего в исследовании приняли участие 20 матерей в возрасте от 21 до 32 лет. В результате проведенного эмпирического исследования с матерями в декретном отпуске выявлено, что у 8 матерей присутствует низкая степень выгорания, 9 мам находятся в средней степени проявления признаков выгорания, и у троих выраженность выгорания проявляется на высоком уровне.

Полученные данные подтверждают, что матери, которые пользовались рекомендациями по сохранению эмоциональной устойчивости в декретном отпуске, показали наиболее высокие результаты. Три мамы из пяти не поддерживают, не контролируют свое эмоциональное состояние и имеют высокую степень выгорания.

Таким образом, гипотеза о снижении риска эмоционального выгорания путём развития эмоциональной устойчивости матери считается частично подтверждённой и требует дальнейшего подтверждения через апробацию программы развития.

### ***Библиографический список***

1. Ефимова И.Н. Возможности исследования родительского выгорания // Вестник МГОУ. 2013. № 4. С. 31–40.
2. Базалева Л.А. Возможности исследования эмоционального выгорания у матерей в психологии личности // Вестник Адыгейского государственного университета. 2010. № 3. С. 174–182.
3. Брутман В.И. Влияние семейных факторов на формирование девиантного поведения матери // Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 2. С. 79–87.
4. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. От выгорания к обновлению: опыт и перспективы изучения синдрома профессионального выгорания в России // Национальный психологический журнал. 2006. С. 126–130. Захарова Е.И. Личностные изменения, связанные с появлением ребенка // Журнал практического психолога. 2003. № 4–5. С. 38–45.
5. Филиппова Г.Г. Психология материнства. М.: Издательство Института психотерапии. 2002. 240 с.

Е.П. Чеснокова, Ю.Н. Русина

### **ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ О ПЕРЕЖИВАНИЯХ СВОЕГО РЕБЕНКА 5–6 ЛЕТ**

*Представления родителей, ребенок дошкольного возраста, переживания, страх, психологическое здоровье.*

Статья посвящена проблеме представлений родителей о переживаниях своих детей. Представлены результаты сравнительного анализа предполагаемых родителями и реальных переживаний детей 5–6 лет.

E.P. Chesnokova, Yu.N. Rusina

### **PARENTS' REPRESENTATIONS ABOUT THE EXPERIENCES OF THEIR CHILD OF 5-6 YEARS OLD**

*Parents' representations, a child of preschool age, experiences, fear, psychological health.*

The article is devoted to the problem of parents' representations about the experiences of their children. The results of the comparative analysis of parents' representations about the experiences and real experiences of children of 5-6 years old are presented.

Проблема психологического здоровья ребенка приобретает сегодня особую актуальность, становясь предметом многочисленных специальных исследований (И.В. Дубровина, М.Г. Иванова, Я.Л. Коломинский, Е.В. Куфтяк, Е.А. Панько, В.Э. Пахальян, О.В. Хухлаева, А.В. Шувалов и др.). Представляет интерес антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей (В.И. Слободчиков, А.В. Шувалов), в соответствии с которым субъективная реальность индивида, представляя собой основу его психологического здоровья, развивается в со-бытийной общности. Таким образом, взрослый для ребенка – основание самой возможности возникновения человеческой субъективности и, соответственно, его психологического здоровья [3].

Необходимым условием становления со-бытийной общности и субъективной реальности как основы психологического здоровья ребенка является понимание родителями своих детей, их переживаний, потребностей. Однако, несмотря на наличие широкого круга исследований, посвященных вопросам семейного воспитания, взаимодействия родителей с детьми, проблема образа ребенка в глазах родителя изучена на данный момент недостаточно. Проблема понимания родителями своих детей стала предметом специальных исследований Баскаевой О.В., Вачкова И.В., Ивановой С.П., Леонтьевой Ю.А., Савиной Е.А., Техтелевой Н.В., Князевой Т.Н. и др. Родительское представление рассматривается как сложное психологическое образование, «содержащее в себе установки, ценности, восприятие ребенка и самих себя как родителей, представления и ожидания, связанные с развитием ребенка» [2, с. 8]; «субъективно-оценочное, сознательно-избирательное отношение к ребенку, которое определяет особенности родительского восприятия, способ общения с ребенком, характер приемов воздействия на него» [1, с. 175] и др. Однако проблема представления родителей о переживаниях детей остается на сегодняшний день мало изученной.

Целью данного исследования стало изучение родительских представлений о переживаниях детей старшего дошкольного возраста. Исследование осуществлялось в 2020 г. на базе ГУО «Яслисад № 303 г. Минска» с участием 20 детей 5–6 лет (13 мальчиков и 7 девочек) и 20 родителей. В исследовании были использо-

ваны следующие эмпирические методы: тестирование (методики «Страхи в домиках» (М.А. Панфилова), «Сказки» (Л. Дюсс), анализ продуктов детского творчества (анализ рисунков на тему «Что люблю и чего боюсь»), беседа, анкетирование (модифицированная версия методики «Оценка эмоционального состояния ребенка родителем» (Н. Артюхина, А.М. Щетинина)) и др.

В результате исследования было установлено, что большинство родителей (50 %) характеризует уровень эмоционального благополучия своих детей как средний, отмечая выраженность некоторых эмоционально-поведенческих трудностей (недостаток саморегуляции, капризы и др.). Значительная часть родителей (35 %) относит эмоциональное благополучие своих детей к высокому уровню, отмечая такие его проявления, как жизнерадостность, общительность и адекватность эмоциональных проявлений. Незначительная часть родителей (15 %) указывает на низкий уровень эмоционального благополучия своих детей. В представлении родителей, наиболее актуальными эмоционально-поведенческими проблемами детей являются невнимательность (85 %), непослушание (75 %), капризы (70 %), зависимость от гаджетов (70 %) и др. В соответствии с представлениями родителей, к наиболее актуальным страхам детей относятся страх смерти родителей (100 %), страх собственной смерти (90 %), пожара (90 %), войны (90 %), страх сказочных героев, монстров (70 %). В представлении родителей, основные причины негативных переживаний детей – требования, запреты и ограничения (50 %) и лишение гаджетов (35 %).

В результате изучения реальных страхов детей старшего дошкольного возраста были выявлены следующие виды страха: страх смерти родителей (100 %), страх собственной смерти (70 %), страх сказочных персонажей (70 %), страх войны (65 %), страх пугающих сновидений (65 %), страх нападения (55 %). Дети отмечают, что причинами ярко выраженных у них негативных переживаний могут стать наказание родителями (35 %), проблемы в общении со сверстниками (30 %), игнорирование их интересов (25 %).

Таким образом, в результате сравнения представлений родителей о переживаниях детей и реальных переживаний испытуемых были установлены как соответствия, так и расхождения. В целом родители имеют адекватные представления о переживани-

ях своих детей, однако имеются некоторые несоответствия между предполагаемыми и реальными переживаниями. Так, например, выявлена переоценка родителями некоторых страхов природно-стихийного, чрезвычайного характера, например, пожара (родители указали на выраженность данного страха в 90 % случаев, в то время как дети упоминают его лишь в 35 % случаев) и недооценка страхов социального характера, например, страха допустить ошибку (лишь 10 % родителей указывают на наличие данного страха, в то время как дети жалуются на него в 55 % случаев), страх перед мамой или папой (родители его вовсе не упоминают, в то время как у детей он встречается в 25 % случаев); страх наказания (на него указывают лишь 30 % родителей, в то время как дети упоминают в 55 % случаев).

В результате сравнительного анализа причин возникновения у детей отрицательных переживаний (в представлении родителей и реальных) выявлены наибольшие расхождения в следующих областях: проблемы в отношении со сверстниками (родители вовсе не упоминают данную причину, в то время как дети указывают на нее в 30 % случаев); игнорирование интересов ребенка (родители отмечают данную причину лишь в 5 % случаев, в то время как от нее страдает 25 % детей).

С целью повышения уровня психологической культуры родителей (в первую очередь, развития перцептивно-гностических умений, входящих в структуру ее деятельностного компонента) были разработаны и внедрены психолого-педагогические рекомендации, а также организована система семинаров-практикумов.

### ***Библиографический список***

1. Леонтьева Ю.А. Анализ родительских представлений о воспитании детей у мужчин и женщин // Вестник Псковского государственного университета. 2009. №7. С. 175–177.
2. Савина Е.А. Родители и дети: психология взаимоотношений / Под ред. Е.А. Савиной, Е.О. Смирновой. М.: Когито-Центр, 2003. 230 с.
3. Слободчиков В.И., Шувалов А.В. Антропологический подход к решению проблемы психологического здоровья детей // Вопросы психологии. 2001. № 4. С. 91–105.

Т.А. Шкерина, К.Д. Гришина

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ  
РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ  
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ:  
СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА**

*Психолого-педагогическая компетентность родителей, дети с ограниченными возможностями здоровья.*

В статье раскрываются сущность и структура феномена «психолого-педагогическая компетентность родителей детей с ограниченными возможностями здоровья»; предлагается минимальная оценочно-диагностическая карта сформированности исследуемого феномена; представлены результаты первичного среза.

T.A. Shkerina, K.D. Grishina

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE  
OF PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES:  
ESSENCE AND STRUCTURE**

*Psychological and pedagogical competence of parents, children with disabilities.*

The article reveals the essence and structure of the phenomenon «psychological and pedagogical competence of parents of children with disabilities»; offers a minimal assessment and diagnostic map of the formation of the phenomenon under study; presents the results of the primary cross-section.

**В** настоящее время в образовательной теории и практики особое внимание уделяется проблемам семьи, родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Анализ научной психолого-педагогической литературы показал отсутствие единства в подходах к воспитанию, обучению и процессу социализации детей с ОВЗ, а также актуализировал необходимость повышения психолого-педагогической компетентности (ППК) родителей, воспитывающих детей с ОВЗ. Данной проблематике посвящены труды Э.Н. Абуталиповой, З.К. Давлетбаевой, С.А. Жантасовой, Н.Н. Павловой, Е.Н. Секериной и др. [1; 2; 3].

Анализ различных подходов к раскрытию сущности и структуры ППК родителей детей с ОВЗ, а также основные положения компетентностного подхода позволили под исследуемым феноменом понимать интегральную характеристику, отражающую знания и умения родителей в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, признание их значимости в сопровождении детей с ОВЗ как в образовательном процессе, так и вне его [1; 2; 3]. Ориентируясь на вышеуказанные источники, были выделены показатели ППК родителей детей с ОВЗ, в соответствии с которыми отобран диагностический инструментарий. Представим в таблице минимальную оценочно-диагностическую карту сформированности ППК родителей, воспитывающих детей с ОВЗ.

*Таблица*

**Минимальная оценочно-диагностическая карта  
сформированности ППК родителей,  
воспитывающих детей с ОВЗ**

Компоненты ППК родителей детей с ОВЗ	Показатели ППК	Диагностический инструментарий
1	2	3
Мотивационно-ценностный компонент	Осознание личной значимости ППК; Потребность в освоении ППК	1. Методика М. Рокича «Ценностные ориентации» 2. Опросник «Выявление понимания и признания родителями личной значимости овладения ППК» 3. Тест-опросник родительского отношения к детям (А.Я. Варга, В.В. Столин)
Когнитивный компонент	Знания в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ (знание психологических и возрастных особенностей детей с ОВЗ;	Тест-опросник для родителей «Я и мой ребенок»

Окончание табл.

1	2	3
	знание способов взаимодействия с детьми с ОВЗ при сопровождении их в образовательном процессе и вне его (виды поддержки) и др.)	
Деятельност- ный компонент	Умения в области психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ (осуществлять взаимодействие с детьми с ОВЗ при сопровождении их в образовательном процессе и вне его (осуществлять различные виды поддержки) и др.)	Практико-ориентированные задания и упражнения

С целью выявления уровня сформированности ППК у родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, осуществлен первичный срез посредством отобранного диагностического инструментария на базе муниципального бюджетного образовательного учреждения г. Красноярска № XXX. Выборку исследования составили 30 родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья (обучающиеся 3–4 классов).

Анализ эмпирических данных, полученных с помощью методики М. Рокича, позволил определить наиболее значимые ценности для родителей, воспитывающих детей с ОВЗ: счастливая семейная жизнь, здоровье, материально-обеспеченная жизнь, интересная работа, общественное признание. В свою очередь, развитие, творчество, развлечения, счастье других и красота природы и искусства – обозначены в конце списка термальных ценностей. Это говорит о том, что родители в наибольшей степени стремятся к сохранению семьи как ценности, уделяя особое внимание физическому и психическому здоровью.

Анализ результатов теста-опросника родительского отношения к детям (А.Я. Варга, В.В. Столин) показал, что достаточно выраженными типами родительского отношения в семьях, воспитывающих детей с ОВЗ, являются «принятие», «кооперация»

и «симбиоз» – большинство родителей принимают ребенка таким, какой он есть, уважают его индивидуальность, заинтересованы в делах ребенка, оказывают ему необходимую помощь. Таким образом, эти положения свидетельствуют об ориентированности родителей на конструктивное взаимодействие с ребенком, принимая его особенности.

Анализ эмпирических данных по когнитивному компоненту ППК позволил зафиксировать преобладание низкого уровня сформированности (64 % родителей). Это свидетельствует о том, что родители в полной мере не обладают психолого-педагогическими знаниями, которые являются необходимыми при воспитании, обучении детей с ОВЗ.

Все вышеизложенное позволяет актуализировать необходимость повышения ППК родителей детей с ОВЗ, в частности, посредством разработки и реализации проекта «Всегда рядом», где работа с родителями детей с ОВЗ будет выстраиваться с опорой на критериальные характеристики ППК и результаты констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы.

#### ***Библиографический список***

1. Абуталипова Э.Н., Давлетбаева З.К., Жантасова С.А. Формирование педагогической компетенции родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья. Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации// Сборник статей XI Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. 2020. С. 155–158.
2. Секерина Е.Н. Проблема низкого уровня психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья. Актуальные вопросы современной науки и образования // Сборник статей Международной научно-практической конференции. 2020. С. 162–165.
3. Шкерина Т.А., Гришина К.Д. Особенности психолого-педагогического сопровождения семей, воспитывающих детей с ОВЗ, в условиях инклюзивной образовательной практики // Психология и педагогика детства: векторы взаимодействия в процессе психолого-педагогической деятельности: сборник статей. Красноярск, 2020. С. 38–44.

**Раздел 5.**  
**УПРАВЛЕНИЕ ДОШКОЛЬНОЙ**  
**ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ**  
**НА ЭТАПЕ СТАНДАРТИЗАЦИИ**

---

О.Н. Анцыпинович, О.В. Леганькова, Т.Е. Титовец

**ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ**  
**ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**  
**К ФОРМИРОВАНИЮ У ВОСПИТАННИКОВ**  
**ЛИЧНОСТНЫХ И МЕТАПРЕДМЕТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

*Личностные и метапредметные компетенции, дошкольное образование, педагогическое образование.*

В статье раскрываются требования к подготовке будущих педагогов дошкольного образования, обеспечивающие их готовность к формированию личностных и метапредметных компетенций воспитанников, описываются перспективы модернизации образовательного процесса в учреждении высшего образования.

V. Antsyrovich, V. Lehankova, T. Titovets

**THE PROBLEM OF FOSTERING FUTURE PRESCHOOL**  
**EDUCATORS' READINESS TO CULTIVATE CHILDREN'S**  
**PERSONAL AND METASUBJECT COMPETENCIES**

*Personal and metasubject competencies, preschool education, teacher education.*

The article reveals the requirements for training preschool educators to ensure their readiness for the formation of children's personal and meta-subject competencies, and describes the prospects for the modernization of the educational process in higher education institutions.

**В** современных социокультурных условиях наблюдается трансформация образовательных идеалов и задач воспитания в сторону усиления субъектных характеристик растущей личности, обеспечивающих ей творческую самореализацию в различных видах жизнедеятельности [3]. Одним из проявлений качеств

субъектности воспитанника являются личностные и метапредметные компетенции, которые становятся объектом особого внимания в профессии педагога. На период дошкольного детства они выражаются в умениях и способностях ребенка высказывать свое отношение к происходящему, планировать свою деятельность и соотносить полученный результат с замыслом, устранять обнаруженные за собой ошибки и неточности в воплощении собственных идей, доводить начатое дело до конца, удерживать нормативное поведение в ситуации провокации или неопределенности и др. [1; 2]. Возрастающая актуальность формирования личностных и метапредметных компетенций в дошкольном возрасте поднимает проблему готовности педагога дошкольного образования к данному роду воспитательной деятельности, а также перспектив совершенствования подготовки специалистов дошкольного детства в сторону усиления ее метакогнитивной составляющей.

Задача формирования у будущих педагогов дошкольного образования готовности развивать у воспитанников личностные и метапредметные компетенции требует переоценки критериев качества образовательных результатов и требований к выпускнику педагогических специальностей. Педагог дошкольного образования сможет формировать личностные и метапредметные компетенции у детей дошкольного возраста в том случае, если в процессе педагогической подготовки он освоил знания о признаках субъектности в период дошкольного детства, приобрел умения распознавать эти признаки в заданных ситуациях, а также овладел педагогическими средствами развития субъектных качеств в образовательном процессе.

Неотъемлемой составляющей подготовки будущего педагога дошкольного образования также становится формирование у него готовности создавать развивающую образовательную среду, обеспечивающую условия для развития личностных и метапредметных компетенций у детей дошкольного возраста. Выпускник педагогических специальностей должен не только распознавать признаки образовательной среды, способствующей проявлению субъектности у детей дошкольного возраста, но и предлагать способы обогащения или модификации имеющейся образовательной среды для реализации ее развивающего потенциала.

С целью усиления направленности учебных программ на подготовку будущих педагогов дошкольного образования к формированию у детей личностных и метапредметных компетенций в их содержание должны быть включены темы и вопросы, связанные с изучением сущности и особенностей проявления личностных и метапредметных компетенций детей дошкольного возраста, а также обеспечивающие студентам опыт развития данных компетенций у воспитанников. Например, в содержание образовательного процесса могут быть включены ситуации образовательной реальности, демонстрирующие наличие или срыв субъектности у ребенка дошкольного возраста, кейсы, описывающие образовательную среду, которую нужно оценить с позиции ее влияния на развитие субъектности у ребенка, а также проектные технологии.

Успешность подготовки будущих педагогов дошкольного образования к формированию у воспитанников личностных и метапредметных компетенций во многом зависит от качества методического обеспечения образовательного процесса, адресности и взаимодополнительности разработанных для данной задачи педагогических технологий, а также наличия банка инновационного опыта по данному направлению, в котором могут быть представлены авторские методики и алгоритмы организации воспитательной работы с детьми, конспекты занятий, сценарии волонтерских акций и мероприятий образовательной направленности, видеозаписи занятий и воспитательных мероприятий, мастер-классов, учебные презентации, игровые тренинги, комплексы дидактических игр и другие продукты методического творчества, которые могут быть использованы как образовательный ресурс для организации образовательного процесса при подготовке будущих воспитателей дошкольного образования.

Таким образом, выполнение такой масштабной задачи как подготовка будущих педагогов дошкольного образования к формированию у воспитанников личностных и метапредметных компетенций требует трансформаций всех структурных компонентов образовательного процесса в учреждении высшего образования: критериально-результативного, содержательного, процессуально-методического и ресурсного. Она также требует усиления аксиологической составляющей профессионального обучения, при которой студентом глубоко осознается ценность

личностного развития воспитанника, а также ценность социальных и коррекционно-развивающих технологий как практик становления субъектности.

### ***Библиографический список***

1. Веракса Н.Е. Субъектность дошкольника в современных условиях // Современное дошкольное образование. 2011. № 4. С. 5–6.
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. М.: Исслед. центр. пробл. качества подгот. специалистов, 2004. 38 с.
3. Учебная программа дошкольного образования / редкол.: Л.Б. Сопот, Е.И. Иванова. Минск: Нац. ин-т образования, 2019. 479 с.

О.В. Груздева, Т.М. Лобойко

### **УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ НА ОСНОВЕ РЕСУРСНОГО ПОДХОДА**

*Дошкольное учреждение, эффективность, федеральный образовательный стандарт, ресурсный подход, образование.*

В статье рассмотрено управление качеством образования в ДОО на основе ресурсного подхода. Исходя из опыта функционирования российской образовательной системы, можно сделать вывод, что условия социальных сложностей и экономического кризиса обеспечивают жизнеспособность далеко не всем образовательным организациям.

O.V. Gruzdeva, T.M. Loboiko

### **QUALITY MANAGEMENT OF PRE-SCHOOL EDUCATION BASED ON A RESOURCE APPROACH**

*Preschool, efficiency, Federal educational standard, resource approach, education.*

The article considers the quality management of education in pre-school institutions based on the resource approach. Based on the experience of the Russian educational system, we can conclude that the conditions of social difficulties and economic crisis do not ensure the viability of all educational organizations.

Используемая сегодня система ресурсного обеспечения образовательной среды ориентирована исключительно на поддержку такого аспекта, как воспроизводство традиционно осуществляемой деятельности, что рассматривается в качестве противоречия между целями развития и действительно ресурсной поддержкой. С этой точки зрения, особенность проблемы представлена изменениями методологии экономической поддержки образовательной среды, что предполагает обязательную замену так называемого остаточного принципа финансирования концепцией инвестирования образования в целом и всех, а точнее каждой конкретной дошкольной образовательной организации в частности.

Ключевым аспектом ресурсного подхода является в настоящее время принцип, согласно которому соответствуют элементы образовательного процесса, а также их полноценное инновационное содержание уже используемым и требуемым ресурсам, отсутствие которых не позволит достичь запланированных результатов в освоении образовательной программы. Безусловно, ресурсно-регламентным подходом предполагается регламентирование ресурсного обеспечения стандарта, но с учётом требований по основным элементам образовательного процесса согласно основам образовательных программ. Исходя из характеристик данного подхода, выбор абсолютно любого вида ресурса в первую очередь направлен на высокоэффективную реализацию не только всех традиционных, но и новых требований, не исключая аспекты, представленные целями, задачами, содержанием педагогической и образовательной деятельности [3].

Благодаря установлению предельно чёткого взаимного действия и взаимной обусловленности всех запланированных результатов и составляющих образовательного процесса наряду с таким важнейшим аспектом, как ресурсное обеспечение, обеспечивается и система высокоэффективного управления качественными показателями образовательной среды. Таким образом, качественные показатели образовательной среды зависят от ресурсов образовательной дошкольной организации, а ресурсным подходом к управлению качественными характеристиками образова-

ния определяются все ключевые условия реализации национальных образовательных инициатив [1].

Безусловно, компетентное управление посредством совершенствования ресурсной основы образовательной организации позволит обеспечивать усовершенствование непосредственного образовательного процесса, что положительно сказывается на личностном развитии всех субъектов и достаточной социализации. В этом плане именно ресурсной поддержкой образовательного учреждения инициируется в рамках профессионального сообщества переосмысление всей реализуемой ценностной, а также смысловой значимости, качественных характеристик результативности с точки зрения уровня востребованности и анализа эффективности. Помимо информационно-методических ресурсов, повышенного внимания в настоящее время требуют разные материально-технические ресурсы, ответственные за формирование образовательной среды как совокупности нескольких значимых факторов [4].

Таким образом, образовательные ресурсы представлены материальными, духовными, а также временными и некоторыми другими средствами, обеспечивающими развитие человеческого потенциала наряду со средой и человеческой деятельностью. Образовательными ресурсами не только формируется необходимая мотивация к учебной и познавательной деятельности, но и выполняется целый ряд других целесообразных с педагогической точки зрения функций, которые могут быть представлены выращиванием и развитием универсальных способностей, компетенций с усвоением предметного содержания и поведенческой нравственности. В рамках дошкольной образовательной среды в настоящее время всё чаще находит применение реализация идеи сетевого взаимодействия между разными образовательными организациями. При этом именно ресурсным центром в качестве современного системного образования выполняется функция управления. Кроме всего прочего, составными частями дошкольного образовательного ресурса является огромное множество систем педагогического воздействия на воспитанников, а сами такие ресурсы должны подбираться в строгом соответствии с поставленными целями, а также желаемой результативностью [2].

Понятие актуальности и уместности должно сформироваться с обязательным учётом возрастных аспектов и особенностей личностного и индивидуального развития ребёнка. В любом случае со стороны дошкольного образовательного учреждения должно происходить направление основных сил с целью внедрения и/или высокопродуктивного применения всех доступных образовательных ресурсов. Между тем идеи ресурсного подхода обладают серьёзными личностно ориентированными и гуманистическими основаниями, в полной мере отвечающими запросам глубоко гуманитарной сферы, представленной сегодня воспитанием подрастающего поколения в современных условиях глобального кризиса и явной конкуренции. Таким образом, воспитательные ресурсы являются вполне реальным активом воспитательной деятельности, достигаемым в процессе реализации идей ресурсного подхода в вопросах воспитания.

#### ***Библиографический список***

1. Алексеев В.В. Кадровый потенциал отрасли. М.: Знание, 2012. 64 с.
2. Атасов А.Л. Управленческая деятельность: Практика и резервы организации. М.: Сфера, 2011. 251 с.
3. Багаутдинова С.Ф. Управление дошкольным образованием. М.: Флинта, 2015. 150 с.
4. Куревина О.А. Концепция образования: современный взгляд. М.: АПКиПРО, 2014. 136 с.

М.А. Кухар, Е.Е. Белошапкина

### **РАЗВИТИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Диагностика, информационно-коммуникационная компетентность, мотивационно-ценностный компонент, когнитивный компонент, деятельностный компонент.*

В статье представлены результаты исследования уровня развития информационно-коммуникационной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации.

**DEVELOPMENT OF INFORMATION  
AND COMMUNICATION COMPETENCE OF TEACHERS  
OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

*Diagnostics, information and communication competence, motivational and value component, cognitive component, effective component.*

The article presents the results of the study of the level of development of information and communication competence of teachers of preschool educational organization.

**В**недрение цифровых и информационно-коммуникационных технологий (далее ИКТ) в различные сферы деятельности человека становится необходимостью. При этом актуальной задачей данного процесса, связанного в том числе с повышением качества образовательного процесса, становится формирование у специалистов всех уровней информационно-коммуникационной компетентности [1].

Обращение к психолого-педагогической литературе по проблемам формирования и развития ИКТ-компетентности у специалистов разных сфер, привело к пониманию того, что понятие информационно-коммуникационной компетентности многогранно, соответственно, ее структура определяется разными авторами неодинаково. Мы, вслед за Ю.В. Ефимовой [2], считаем, что структура информационно-коммуникационной компетентности может быть представлена следующими компонентами: мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный.

Мотивационно-ценностный компонент в своей содержательной части подразумевает осознание потребности педагогов в активном использовании ИКТ в повседневной и профессиональной деятельности, а также наличие у них мотивации к обучению в процессе использования ИКТ в практике дошкольного образования.

Содержание когнитивного компонента связано со знаниями педагогов в области оперирования информацией в различных аспектах её применения в рамках образовательного процесса.

Содержание деятельностного компонента включает в себя комплекс сформированных умений и навыков использования ИКТ в профессиональной и творческой деятельности.

Несомненно, все компоненты ИКТ-компетентности находятся в тесной взаимосвязи [2], акцентирование внимания на каждом из них может способствовать успешному развитию информационно-коммуникационной компетентности в целом.

В соответствии с выделенными компонентами были подобраны методики для проведения диагностики и выявления исходного уровня сформированности ИКТ-компетентности. Методики для изучения подбирались таким образом, чтобы можно было определить уровень развития каждого из обозначенных компонентов ИКТ-компетентности.

При диагностике уровня развития информационно-коммуникационной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации нами использовалась методика А.А. Толкачевой [3], которая включает в себя: опросный лист «Оценка мотивационно-ценностного компонента ИКТ-компетентности», тест «Уровень развития когнитивного компонента ИКТ-компетентности» и анкету «Уровень развития практического компонента ИКТ-компетентности». Соответственно, методика А.А. Толкачевой позволяет диагностировать три компонента ИКТ-компетентности: мотивационно-ценностный, когнитивный и практический.

В исследовании приняли участие 25 женщин в возрасте от 24 до 60 лет. В ходе проведения диагностики были получены следующие результаты.

Диагностирование мотивационно-ценностного компонента предполагает определение уровня мотивации к использованию ИКТ в профессиональной и повседневной деятельности, интерес к информационно-коммуникационным технологиям и потребность в их ежедневном использовании. По результатам диагностики удалось выяснить, что у 52 % педагогов средний уровень мотивации, а у 36 % высокий, в то время как всего лишь 12 % педагогов имеют низкий уровень мотивации. Мы считаем, что высокий процент педагогов, готовых в профессиональной и повседневной деятельности использовать ИКТ, обусловлен высокой информатизацией общества. Диагностика когнитивного компонента ИКТ-компетентности пока-

зала, что уровень знаний педагогов дошкольной образовательной организации в области информационно-коммуникационных технологий является недостаточным. У 48 % педагогов отмечается низкий уровень развития когнитивного компонента, у 40 % средний и всего лишь у 12 % педагогов был выявлен высокий уровень развития когнитивного компонента ИКТ-компетентности.

Под деятельностным компонентом ИКТ-компетентности понимается субъективный опыт использования информационно-коммуникационных технологий педагогом. По результатам диагностики вышеназванного компонента удалось выявить, что 40 % педагогов имеют низкий уровень развития практического компонента, 36 % средний и 24 % высокий.

Анализ полученных результатов, проведенный в соответствии с рекомендациями автора диагностической методики, позволил определить общий уровень развития информационно-коммуникационной компетентности у педагогов дошкольной образовательной организации. Согласно итоговому результату 44 % педагогов имеют низкий уровень развития ИКТ-компетентности, 48 % средний и лишь у 8 % наблюдается высокий уровень развития информационно-коммуникационной компетентности.

Результаты диагностики показали, что у большей части педагогов выявлен высокий и средний уровень мотивации к изучению и применению ИКТ в профессиональной и субъективной деятельности, но при этом когнитивный компонент, который определяет уровень знаний в области ИКТ, имеет низкие показатели, что, в свою очередь, негативно влияет на развитие деятельностного компонента, т.е. на практическое применение ИКТ педагогами, так как педагог с недостаточным уровнем знаний оказывается неподготовленным к освоению практических способов деятельности. Следовательно, работу по развитию у педагогов ИКТ-компетентности необходимо проводить с учетом понимания этого факта.

### ***Библиографический список***

1. Десненко С.И., Пахомова Т.Е. Комплексы заданий как специальные дидактические средства формирования ИКТ-компетентности будущих педагогов дошкольных образовательных организаций // Учёные записки ЗабГУ. 2019. Т. 14, № 1. С. 58–70.

2. Ефимова Ю.В. Педагогическое стимулирование саморазвития информационно-коммуникационной компетентности студентов вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Казань, 2017. 315 с.
3. Толкачева А.А. Развитие информационно-коммуникационной компетентности классных руководителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Тула, 2012. 186 с.

М.А. Кухар, И.Ю. Муравьева

### **ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КЛИМАТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

*Диагностика, социально-психологический климат, психологический климат, благоприятный климат, коллектив.*

В статье представлены результаты исследования социально-психологического климата в дошкольной образовательной организации.

M. Kukhar, I. Muraveva

### **SPECIFIC FEATURES OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL CLIMATE IN THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

*Diagnostics, socio-psychological climate, psychological climate, favorable climate, collective.*

The article presents the results of a study of the socio-psychological climate in the preschool educational organization.

**В** настоящее время всё чаще руководители дошкольной образовательной организации сталкиваются с проблемой обеспечения благоприятного социально-психологического климата в коллективе, который является одним из факторов эффективной работы организации. Показателями благоприятного социально-психологического климата ученые называют высокую степень мотивированности сотрудников организации к профессиональной деятельности и их удовлетворение процессом труда и межличностным общением в коллективе, отсутствие конфликтов

между работниками [1]. Удовлетворение всех этих факторов влечёт за собой продуктивную работу в организации.

Чаще всего педагогический коллектив является женским, и в этом есть свои плюсы и минусы. Включаясь в трудовой процесс в новом коллективе, женщины, как правило, в первую очередь пытаются установить эмоциональные связи с коллегами [2]. Из этого можно сделать вывод, что для членов такого коллектива важным является, каков в нем социально-психологический климат.

Стремясь к более продуктивной профессиональной деятельности членов коллектива, руководитель может целенаправленно регулировать характер отношений в образовательном учреждении и влиять на социально-психологический климат [3].

С целью выявления особенностей социально-психологического климата в педагогическом коллективе нами было проведено исследование в одной из дошкольных образовательных организаций Красноярского края пгт. Березовка.

В ходе анализа и сравнения трактовок понятия было определено, что большая часть ученых, занимающихся данной проблемой, рассматривают социально-психологический климат с точки зрения психологического подхода. Ряд ученых (К.К. Платонов, А.С. Чернышов, Н.С. Мансуров, В.М. Шепельи др.), рассматривая психологический климат, выделяют в содержании понятия те же составляющие, что и авторы, дающие характеристику социально-психологического климата.

Исходя из этого, мы имели возможность использовать для изучения социально-психологического климата в педагогическом коллективе в том числе и диагностическую методику, в названии которой используется термин «психологический климат».

В качестве диагностических методик были использованы такие, как «Диагностика психологического климата в малой производственной группе», авторов В.В. Шпалинского, Э.Г. Шелест и «Экспресс-методика оценки социально-психологического климата в трудовом коллективе» авторов А.С. Михайлюк, Л.Ю. Шарыто, которая позволяет диагностировать три компонента социально-психологического климата: эмоциональный, поведенческий и когнитивный.

В исследовании принимали участие 50 женщин в возрасте от 19 до 65 лет. В ходе анкетирования были получены следующие результаты.

Диагностическая методика В.В. Шпалинского, Э.Г. Шелест акцентирует внимание на признаках здорового и нездорового психологического климата в коллективе с точки зрения респондентов. Признаки здорового и нездорового климата, представленные в анкете, определены авторами диагностики. Здоровый и нездоровый климат, с точки зрения авторов, характеризуется через 4 степени благоприятности. По результатам диагностики 12 % сотрудников считают психологический климат в коллективе высоко благоприятным, 14 % считают, что в данной организации неблагоприятный психологический климат, 26 % – средней благоприятности, и 48 % сотрудников считают психологический климат в коллективе мало благоприятным. Таким образом, респонденты в большей степени отмечают признаки нездорового психологического климата в коллективе. Некоторые признаки здорового психологического климата вызвали у респондентов замешательство: «В нашем коллективе новичок, скорее всего, встретит доброжелательность и радушие»; «У нас обычно принято делиться своими семейными радостями и заботами». Такое утверждение, как «Появление руководителя у большинства из нас особых восторгов не вызывает», собрало больше всего положительных ответов. Поскольку большинство членов коллектива склонялось, в основном, к выбору нездоровых суждений о коллективе, можно сделать вывод, что в данном коллективе нездоровый социально-психологический климат.

Было выявлено, что средняя оценка по выборке результатов изучения социально-психологического климата в педагогическом коллективе дала довольно противоречивый результат. Диагностика показала, что у 61 % опрошиваемых выявлены высокие показатели развития эмоционального компонента. То есть большая часть сотрудников считает своих коллег людьми, с которыми приятно общаться по разным вопросам, отмечают, что в коллективе присутствуют взаимопомощь, уважение, понимание.

Однако при высоком эмоциональном компоненте отмечены низкие результаты развития когнитивного и поведенческого компонентов, следовательно, сотрудникам нравится данный коллектив и атмосфера в нём, но лишь единицы могут дать полную характеристику деловых и личных качеств членов коллектива. Так, 63 % опрошенных не могут с уверенностью сказать, с кем охотно общаются коллеги по деловым вопросам, а также не могут дать характеристику деловых и личных качеств членов коллектива. У 75 % опрошенных нет желания жить неподалеку друг от друга и проводить вместе отпуск, а также встречаться после увольнения, если такое случится. Исходя из ответов, педагогам важна атмосфера в коллективе в целом, но между ними нет достаточного общения, которое способствовало бы положительному климату в коллективе и положительной динамике развития организации.

Мы выявили, что социально-психологический климат в изучаемом педагогическом коллективе можно охарактеризовать как климат незначительной благоприятности. В первую очередь, это выражается в низких показателях развития когнитивного и поведенческого компонентов.

Это означает, что руководителю необходимо разработать ряд мер по созданию благоприятного социально-психологического климата в коллективе, по большей части, в рамках когнитивного и поведенческого компонентов.

### ***Библиографический список***

1. Анцупов А.Я., Ковалев В.В. Социально-психологическая оценка персонала: теория и практика: монография. Москва: Проспект, 2018. 351 с.
2. Грошев И.В. Как принимают решения женщины и мужчины-руководители // ЭКО. 1996. № 4.
3. Кузьмин Е.С. Вопросы социальной психологии общения и руководства // Общение как предмет теоретических и прикладных исследований. Л., 1973. 67 с.

О.В. Леганькова, Л.В. Финькевич

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ТРУДНОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА УЧРЕЖДЕНИЯ  
ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ  
В УСЛОВИЯХ ПАНДЕМИИ**

*Учреждение дошкольного образования, пандемия, психологические трудности.*

В статье изложены результаты эмпирического исследования психологических трудностей организации образовательного процесса учреждения дошкольного образования в условиях пандемии. Цель исследования – анализ трудностей с целью предупреждения развития деструктивных эмоциональных состояний педагогических работников.

V. Lehankova, L. Finkevich

**PSYCHOLOGICAL DIFFICULTIES IN ORGANIZING  
THE EDUCATIONAL PROCESS OF PRESCHOOL  
EDUCATION IN THE CONDITIONS OF THE PANDEMIC**

*Preschool education institution, pandemic, psychological difficulties.*

The article presents the results of empirical research of psychological difficulties in organizing the educational process of preschool education in conditions of pandemic. The aim of the research is to analyze the difficulties in order to prevent the development of destructive emotional states of teachers.

Одной из основных задач развития системы дошкольного образования является обеспечение его качества в условиях нестабильной социальной ситуации. Основными субъектами, оказывающими влияние на уровень качества в конкретном учреждении дошкольного образования в условиях сформированной единой системы, являются педагогические работники. В условиях охватившей многие страны мира ситуации пандемии крайне важным является изучение эмоционального состояния работников учреждений дошкольного образования, выявление имеющихся трудностей организации образовательного процесса и формирование своевременной методической и психологической помо-

щи всем субъектам образовательного процесса [2; 3]. Надо отметить, что в Республике Беларусь в период пандемии не были введены карантинные мероприятия, предполагающие жесткий режим самоизоляции и прекращение деятельности учреждений дошкольного образования, хотя посещаемость учреждений воспитанниками зимой-весной 2020 года значительно снизилась. Принимаемые руководителями на местах меры преимущественно определяли «Методические рекомендации по организации образовательного процесса в учреждениях образования в условиях распространения инфекции COVID-19» [1].

Задачами эмпирического исследования (июнь 2020) стало выяснение особенностей восприятия пандемии как фактора корректировки образовательного процесса в учреждениях дошкольного образования республики, условия мобилизации личностного и профессионального потенциала всех педагогических работников, оптимизации управленческой деятельности руководителей учреждений. В исследовании участвовали все категории педагогических работников учреждений дошкольного образования (n=261): заведующие, заместители по основной деятельности (n=18), специалисты (педагоги-психологи, музыкальные руководители, инструкторы по физическому воспитанию, учителя-дефектологи) (n=27), воспитатели (n=216). Исследованием охвачены все регионы, представлены как городские, так и сельские учреждения дошкольного образования. Основным эмпирическим методом сбора данных стало анкетирование с элементами оценочного шкалирования по закрытым суждениям (1 – согласен, 3 – вероятно, это так, 5 – абсолютно согласен) и открытый вопрос, в котором респонденту предлагалось описать своё состояние в условиях пандемии одним словом.

Подавляющее большинство респондентов сходятся во мнении, что «ситуация пандемии оказала негативное деструктивное влияние на организацию образовательного процесса». При этом нужно отметить, что примерно 18 % респондентов всех категорий не согласны с таким суждением. Это подтверждается соответствием с их описанием своего состояния: «спокойное», «не паниковать», «удовлетворительное», «отличное». Средний по выборке показатель находится в пределах средних значений (3,2) и свидетельствует о том, что ситуация пандемии адекватно воспри-

нимается педагогическими работниками дошкольного образования. Большая часть воспитанников не посещали учреждения, находились в ситуации домашнего режима. Несомненно, эти воспитанники не получали образовательных услуг, предусмотренных учебной программой дошкольного образования, были ограничены их социальные контакты со сверстниками, что отражается на процессе социализации детской личности, формировании социальных умений, показателях психологического благополучия ребёнка. При этом, как отмечают респонденты, «процесс подготовки к занятиям стал занимать больше времени, ... праздники как таковые отсутствуют, ... расстраивает и сводит работу к нулю небольшое количество детей, что посещают детский сад».

На наш взгляд, следует оценить такой конструктивный аспект восприятия пандемической ситуации работниками дошкольного образования как то, что она не спровоцировала панических умонастроений, а осознаётся как ряд конкретных затруднений, требующих инновационных подходов к их урегулированию и преодолению. В качестве основных трудностей в организации образовательного процесса по результатам исследования для всех категорий выступают: организация праздников и развлечений (4,25), коммуникация с родителями (3,06). Последняя область деятельности весьма значима в организации образовательного процесса, так как реализует ключевой момент в партнёрских отношениях и сотрудничестве семьи и учреждения дошкольного образования в реализации задач обучения и воспитания ребёнка, подготовки его к школьному обучению. Кроме того, была поставлена под сомнение возможность реализации важного компонента корпоративной культуры – праздника выпуска воспитанников старших групп, которые стали традицией всех учреждений дошкольного образования в нашей стране.

Специалисты учреждений дошкольного образования отмечают как значимое затруднение в организации образовательного процесса «проведение занятий с воспитанниками» (3,22), в отдельных случаях «организация режимных моментов и взаимодействия с воспитанниками» (2,85). Можно утверждать, что выявленный средний уровень показателя трудностей свидетельствует об осознании респондентами рисков, причин проблемы и необходимости мобилизации личностного и профессионального потен-

циала для её решения. Позиция в понимании насущной необходимости лично-профессиональной готовности к принятию необходимости изменений и гибкости в управлении образовательным процессом совпадает на уровне высоких показателей у руководителей (4,16), специалистов (4,15) и воспитателей (4,05).

В качестве наиболее значимого барьера в преодолении затруднений в организации образовательного процесса выделяется «пессимизм работников, страх принятия ответственности» (2,8), «отсутствие конструктивного взаимодействия с родителями воспитанников» (2,67). Обращает внимание факт оценивания всех барьеров в преодолении затруднений на уровне ниже среднего, то есть их восприятие и отношение к ним скорее можно назвать амбивалентным (диапазон от 2,2 до 2,8). При этом частота высоких оценок незначительная у всех категорий работников.

Логичным видится осознание всеми респондентами (3,4) необходимости психологического содействия в преодолении негативных переживаний и повышении своей жизнестойкости. Нужно отметить, что все респонденты (3,5), а особенно руководители актуализировали возрастание роли педагога-психолога в направлении создания и поддержания позитивно-стимулирующей атмосферы в трудовом коллективе, сохранении психологического здоровья всех субъектов образовательного процесса. Большинство респондентов удовлетворены организацией условий труда в условиях пандемии (3,8).

Можно говорить, что потенциал работников и трудовых коллективов может быть использован более эффективно в целях оптимизации образовательного процесса каждого учреждения дошкольного образования в условиях пандемии. Могут быть более широко использованы дистанционные формы взаимодействия, командные формы выработки управленческих решений, расширение делегирования полномочий и ответственности всем субъектам, организация полноценного психологического содействия педагогическим работникам, администрации и родителям воспитанников.

### ***Библиографический список***

1. Методические рекомендации по организации образовательного процесса в учреждениях образования в условиях распро-

странения инфекции COVID-19. URL: <http://minzdrav.gov.by/upload/dadvfiles/letter/metod-rekomend.pdf>.

2. Самуэльссон И.П., Вагнер Д.Т., Одегаард Э.Э. Пандемия коронавируса и уроки, извлеченные в дошкольных учреждениях Норвегии, Швеции и США: политический форум ОМЕР // Современное дошкольное образование. 2020. № 5(101). С. 68–79.
3. Тарасова Н.В., Пестрикова С.М. Система дошкольного образования в период пандемии. URL: <https://firo.ranepa.ru/novosti/105-monitoring-obrazovaniya-na-karantine/826-ekspertiza-do-rez-oprosa>

Е.А. Рублевская, Л.Б. Богданович

### **ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ НА ФАКУЛЬТЕТЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Профессиональная ориентация, направления организации профориентационной работы, методы профориентационной работы, факультет дошкольного образования.*

В статье рассматриваются основные направления профориентационной работы на факультете дошкольного образования; на основе данных проведенного исследования выявлены основные причины выбора абитуриентами факультета дошкольного образования для обучения, сроки и источники получения информации о факультете; методы профориентационной работы, которые используются на факультете дошкольного образования.

Е.А. Rublevskaya, L.B. Bogdanovich

### **ORGANIZATION OF CAREER GUIDANCE WORK AT THE FACULTY OF PRESCHOOL EDUCATION**

*Professional orientation, directions of organization of career guidance, methods of career guidance, faculty of preschool education.*

The article discusses the main directions of career guidance at the faculty of preschool education; based on the data of the study, the main reasons for choosing the faculty of preschool education for training, the timing and sources of information about the faculty are identified; the methods of career guidance that are used at the faculty of preschool education are characterized.

Какие бы реформы ни проходили в системе дошкольного образования, они так или иначе замыкаются на конкретном исполнителе – воспитателе дошкольного образования. Современные процессы модернизации дошкольного образования выдвигают на первый план не формальную принадлежность воспитателя к профессии, а занимаемую им личностную позицию, обеспечивающую отношение к педагогическому труду. В этой связи на первый план выдвигается проблема привлечения для поступления на факультет дошкольного образования абитуриентов, уже ориентированных на будущую педагогическую профессию.

Профессиональная ориентация – это система научно обоснованных мероприятий, направленных на подготовку молодежи к выбору профессии, на оказание помощи молодежи в профессиональном самоопределении и трудоустройстве. Вопросами организации довузовской подготовки, профориентации школьников и особенностями профессионального самоопределения личности занимались Т.С. Дюкова [1], В.С. Паскарь [2], С.В. Титова [3] и др.

Для организации целенаправленной профориентационной работы и определения эффективности форм и методов ее организации на факультете дошкольного образования было проведено анкетирование студентов дневной формы получения образования. Обобщив данные анкет, мы получили следующие результаты:

– на вопрос «Каков источник получения информации о факультете дошкольного образования?» большинство студентов отмечает, что это сайт университета. На второе место по количеству ответов выходят такие источники, как: «Учителя в школе», «Друзья, знакомые», «Справочник для поступающих в вузы», «СМИ». В этом году большее влияние на выбор специальности оказали студенты факультета дошкольного образования (12 %). Самый низкий процент от всех выборов составил такой ответ, как «Родители»;

– на вопрос «Когда вы узнали о факультете дошкольного образования?» большинство студентов ответили, что за несколько лет до поступления: 36 % – за 2–3 года до поступления, 17 % – за 4 и более лет. Однако 41 % опрошенных ответили, что узнали о специальности «Дошкольное образование» непосредственно перед подачей документов;

– на вопрос «Почему вы выбрали факультет дошкольного образования?» большинство студентов (64 %) отмечали, что они любят заниматься с маленькими детьми, им интересны дети, которые только начинают познавать окружающий мир. 23 % опрошенных отметили, что данная специальность будет востребована всегда и везде. В последние годы значительно снизилось с 49 % до 13 % количество студентов, пришедших на факультет из-за низкого проходного балла.

Полученные результаты анкетирования студентов показали важность и необходимость проведения профориентационной работы на факультете дошкольного образования. Работа по реализации профориентации на факультете ведется достаточно разнопланово и активно в следующих направлениях:

1 направление – организация профориентационной работы с будущими абитуриентами, с молодыми людьми, еще не сделавшими свой выбор в мире профессий.

Работа в данном направлении на факультете дошкольного образования осуществляется с использованием следующих методов: выступления преподавателей, студентов и выпускников факультета перед школьниками во время проведения Дней открытых дверей в университете, экскурсии учащихся школ, гимназий, педагогических классов в университет и на факультет; посещение студентами школ и проведение профориентационных бесед в процессе педагогической и преддипломной практик, «Звездных походов»; выпуск печатной продукции (буклеты, календари, газеты) с информацией об университете и факультете; организация выставок студенческих работ; выступления преподавателей и студентов факультета в средствах массовой информации. Преподаватели факультета регулярно выступают на телевидении и радио, принимая участие в таких передачах, как «Доброе утро, Беларусь», «Семейный час», «Выбор», «Дела семейные», «Ответный ход», «Дапаможам дзецям» и др.

2 направление – организация профориентационной работы со студентами-первокурсниками, поступившими на факультет. Работа в данном направлении предполагает: профессиональное просвещение, позволяющее раскрыть перед первокурсниками все особенности предстоящей деятельности, показать оптималь-

ные способы приобщения к профессии; профессиональное воспитание, позволяющее развивать интересы, склонности, способности у студентов (конкурс педагогического мастерства, педагогический брейн-ринг, предметные олимпиады и др.); профессиональную адаптацию в процессе лабораторных занятий, практик и на базе дошкольных учреждений.

Таким образом, опыт организации профориентационной работы на факультете дошкольного образования показал важность целенаправленной работы как с будущими абитуриентами, так и со студентами факультета.

### ***Библиографический список***

1. Дюкова Т.С. Современные формы и методы профориентационной работы в образовательном учреждении. URL: <http://ipk.68edu.ru/consult/uros/1543-konsult-sovr-formy-2013.html>
2. Ключова В.В., Яркова Г.А. Возможности педагогического вуза в организации профориентации школьников // Мир современной науки. 2013. № 2. С. 8–12.
3. Паскарь В.С. Современные формы профориентационной работы в вузах // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2017. Т. 27. С. 64–68. URL: <http://e-koncept.ru/2017/574011.htm>
4. Титова С.В. Эффективный метод профориентационной деятельности вуза // Мир современной науки. 2011. № 6. С. 3–18.

Т.А. Шкерина, З.А. Ефремова

### **МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

*Методическое сопровождение, этапы методического сопровождения, взаимодействие с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья, принципы взаимодействия.*

В статье определяется значение методического сопровождения педагогов в процессе взаимодействия с родителями детей с ограниченными возможностями здоровья, дается определение понятия «методическое сопровождение» и его основные этапы.

## **METHODOLOGICAL SUPPORT OF TEACHERS IN THE PROCESS OF INTERACTION WITH PARENTS OF CHILDREN WITH DISABILITIES**

*Methodological support, stages of methodological support, interaction with the parents of children with disabilities, principles of interaction.*

The article defines the importance of methodological support of teachers in the process of interaction with parents of children with disabilities, defines the concept of «methodological support» and its main stages.

**П**роблема взаимодействия дошкольной образовательной организации с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в настоящее время становится все более актуальной. Во многом это объясняется неуклонным ростом числа детей с ограниченными возможностями здоровья, т.е. детьми с различными нарушениями развития, такими как: нарушение речи, слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, интеллекта, с выраженными расстройствами эмоционально-волевой сферы, с задержкой и комплексными нарушениями развития.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования ориентирует ДОО на взаимодействие с родителями обучающихся [1]. Если в семье не созданы благоприятные условия для развития ребенка, то одни воспитатели не смогут в полной мере достичь высоких результатов в воспитательно-образовательном процессе. Таким образом, значение взаимодействия родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, и ДОО не вызывает сомнений.

Однако для того, чтобы данное взаимодействие было максимально действенным, педагогам необходимо владеть запасом современных педагогических технологий и методик. В свою очередь, в ДОО должно быть организовано соответствующее методическое сопровождение в этой области. Таким образом, цель настоящей работы – выявить особенности методического сопровождения педагогов в процессе взаимодействия с родителями детей с ОВЗ.

В рамках настоящей работы под методическим сопровождением вслед за Ю.Г. Ставцевой понимается деятельность, которая

совершенствует и развивает профессиональную компетентность педагогов в вопросах качества и эффективности воспитательно-образовательного процесса [2].

Анализ научной литературы, посвященной методическому сопровождению, позволил нам выделить четыре основных его этапа:

– 1 этап – аналитический. Основная его цель – получение максимально полной информации о возможностях и потребностях педагогов, уровне их профессиональной компетенции и основных затруднениях;

– 2 этап – проектировочный, направленный на разработку плана профессионального развития педагогов в той или иной области;

– 3 этап – процессуальный, направленный на реализацию разработанного плана;

– 4 этап – аналитико-результативный, нацеленный на выявление результативности и эффективности в реализации разработанного плана.

Таким образом, исходя из выше сказанного, следует отметить, что методическое сопровождение педагогов в процессе взаимодействия с родителями детей с ОВЗ – разработанная и поэтапно реализованная программа, направленная на оптимизацию работы педагогов с родителями, воспитывающими детей с ОВЗ.

На первом, аналитическом, этапе она может быть организована в форме бесед и анкетирования родителей и педагогов, целью которых будет являться получение максимально полной информации о том, какие проблемы испытывают педагоги в своей профессиональной деятельности, сопровождая детей с ОВЗ, какие знания и способы действия у них в дефиците, а также выявление ожиданий родителей от педагогов в аспекте сопровождения их детей; насколько и те и другие заинтересованы во взаимодействии.

На втором этапе, прежде чем приступить к разработке плана работы, целесообразно осуществить анализ научной психолого-педагогической и методической литературы с целью выявления актуальных форм и методов взаимодействия педагогов и родителей, а также определения наиболее действенных, наиболее подходящих методов для конкретной группы родителей и детей.

На третьем этапе осуществляется интеграция наиболее целесообразных форм, методов, средств и технологий в образовательный

процесс. Выделим основные принципы психолого-педагогического взаимодействия, позволяющие реализовать третий этап:

– индивидуализация (опора на индивидуальные, психические, возрастные и физиологические особенности ребенка при разработке содержания, отборе форм, методов, средств и технологий психолого-педагогического взаимодействия; опора на психологические особенности семьи);

– интеграция (включение родителей в образовательный процесс ДОО).

Наконец, на четвертом этапе эффективность разработанной методики взаимодействия может быть реализована посредством таких методов, как наблюдение за деятельностью детей и их родителей, анкетирование родителей на предмет того, считают ли они полезным для себя и своего ребенка представленное взаимодействие. Стоит отметить целесообразность рефлексивного анализа в деятельности педагога (самооценка педагогами уровня профессиональной компетенции по итогам проведенных мероприятий).

В заключение отметим, что от эффективности взаимодействия ДОО с семьями, воспитывающими детей с ОВЗ, зависит успешная социальная адаптация этой категории детей (формируется адекватное, самостоятельное поведение, соответствующее социальным нормам общества в разнообразных жизненных ситуациях).

### ***Библиографический список***

1. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: <https://rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>
2. Ставцева Ю.Г. Методическое сопровождение педагогического процесса в ДОУ // Гаудеамус. 2016. Т.15. № 2. С. 109–117. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_26369847\\_74093911.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_26369847_74093911.pdf)
3. Шерайзина Р.М., Александрова М.В., Новокшонова К.М. Продуктивное взаимодействие педагогов дошкольной образовательной организации и родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63–4. С. 262–265. URL: [https://www.elibrary.ru/download/elibrary\\_37950770\\_14634530.pdf](https://www.elibrary.ru/download/elibrary_37950770_14634530.pdf)

Т.А. Шкерина, Т.Ю. Луговик

**К ВОПРОСУ О ПРОЕКТИРОВАНИИ МОДЕЛИ  
МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ  
ПЕДАГОГОВ-ВОСПИТАТЕЛЕЙ  
В РАЗВИТИИ КОНСТРУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ  
С РОДИТЕЛЯМИ**

*Конструктивное взаимодействие, методическая поддержка, модель.*

В статье определено значение конструктивного взаимодействия между педагогами и родителями воспитанников ДОО, раскрыты понятия «конструктивное взаимодействие», «методическая поддержка», «модель»; разработана модель методической поддержки конструктивного взаимодействия педагогов и родителей.

T.A. Shkerina, T.Yu. Lugovik

**ON THE ISSUE OF DESIGNING A MODEL  
OF METHODOLOGICAL SUPPORT FOR EDUCATORS  
IN THE DEVELOPMENT OF CONSTRUCTIVE  
INTERACTION WITH PARENTS**

*Constructive interaction, methodical support, model.*

The article defines the meaning of constructive interaction between educators and parents of pre-school students, finds out the concepts of «constructive interaction», «methodical support», «model»; methodical support's model for constructive interaction between teachers and parents has been developed.

**В**опрос взаимного сотрудничества между педагогами дошкольной образовательной организации (ДОО) и семьей ее воспитанников всегда являлся одним из наиболее значимых в педагогике, не потеряв своей актуальности и сейчас. Проводя значительную часть своего времени в социуме детского сада и получая там первые представления о взаимоотношениях между людьми, не имеющими родственных связей, новые знания и навыки, ребенок тем не менее привносит туда определенные жизненные установки и ориентиры, характерные для его семьи.

Следовательно, чтобы каждый ребенок мог максимально комфортно чувствовать себя в детском саду, образовательный процесс в нем должен быть направлен в русло конструктивного сотрудничества педагогов и родителей, т.е. сотрудничества, которое, по мнению В.С. Смирнова, «обладает такими качествами, как плодотворность и эффективность реализованной совместно работы, а также психологической удовлетворенностью от нее и от ее конечного результата» [1].

Однако, несмотря на необходимость и значимость организации конструктивного взаимодействия между педагогами и родителями (значимость которой отмечается и теми и другими), многие педагоги по-прежнему испытывают серьезные затруднения в области организации данного взаимодействия, т.к. не обладают достаточными для этого компетенциями и не получают необходимой методической поддержки.

Таким образом, целью настоящей статьи является теоретическое обоснование разработанной модели методической поддержки воспитателей в области оптимизации конструктивного сотрудничества с родителями.

В рамках настоящего исследования под термином «модель» понимается некий образ, описание какого-либо объекта или системы объектов.

При употреблении термина «методическая поддержка» в рамках настоящего исследования вслед за Н.Ю. Ткачук понимается «система взаимозависимых упорядоченных операций и мероприятий, ориентированных на полноценную поддержку воспитателя в решении появляющихся у него профессиональных проблем, содействующих его профессиональному развитию» [2].

Таким образом, разработанная модель представляет собою некий общий алгоритм работы, который позволяет педагогам выстраивать наиболее конструктивное взаимодействие.

Структурно модель методической поддержки педагогов-воспитателей в развитии конструктивного взаимодействия с родителями представлена следующими элементами: аналитический, информационный, организационно-методический и рефлексивный компоненты.

Аналитический компонент модели отражает целевую направленность планируемого взаимодействия, что предопределяет необходимость определиться с вопросами «Зачем нужно реализовывать взаимодействие между педагогами и родителями?», «Что оно даст каждому участнику образовательного процесса?». Ответы на данные вопросы могут быть как масштабными, например, связанными с изменением всей образовательной программы в ДОО, так и более локальными, сосредоточенными на какой-то определенной проблеме, например, гиперактивности детей.

Важно, чтобы сотрудничество было значимо не только для педагогов, но и для родителей. Поэтому в рамках данной работы целесообразно проводить анкетирование родителей, чтобы понять, насколько они сами чувствуют необходимость в выстраивании взаимодействия с педагогами, чего они ждут от взаимодействия, какие вопросы кажутся им наиболее важными, требующими взаимного решения. С опорой на положение о том, что дети являются субъектами воспитания, цели организации данных взаимоотношений должны быть всегда ориентированы на детей. Например, если в последние несколько недель педагог наблюдает у многих детей группы эмоциональное истощение или, наоборот, гиперактивность, целесообразно организовать встречу с родителями, посвященную данной проблеме, т.к. решение ее возможно только комплексно (одновременно на уровне семьи и детского сада).

Информационный компонент модели отражает информацию, которая связана с реализацией конструктивного взаимодействия с родителями (материалы из научной литературы, специализированных журналов, интернет-изданий и профессиональных форумов, опыт коллег, собственные наработки и т.д.).

Организационно-методический компонент отражает процесс организации взаимодействия педагога с родителями (планирование, выбор целесообразных форм, методов, средств и технологий взаимодействия и их реализация).

Четвёртый элемент модели методической поддержки педагогов в развитии взаимодействия с родителями – рефлексия – которая отражает понимание и признание личностной и професси-

ональной значимости реализованного взаимодействия педагогами, а также понимание и признание родителями личностной значимости реализованного взаимодействия.

Таким образом, представленные элементы разработанной модели представляют систему, призванную решить важнейшие образовательные задачи и оказать помощь воспитателям в овладении ими конструктивными методиками взаимосотрудничества с родителями.

### ***Библиографический список***

1. Смирнов В.С. Конструктивное взаимодействие: понятие и сущность // Информационные материалы для студентов. URL: [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=2658](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=2658) (дата обращения: 25.10.2020).
2. Ткачук Н.Ю. Особенности информационно-методической поддержки педагогов ДООУ // Аспекты и тенденции педагогической науки: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, декабрь 2016 г.). СПб., 2016. С. 82–84. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/209/11433/> (дата обращения: 29.10.2020).
3. Березина Т.А., Сомкова О.Н. Подготовка педагога дошкольного образования к взаимодействию с родителями воспитанников // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60–3. С. 50–54. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=36333063> (дата обращения: 29.10.2020)

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Авзалова Анастасия Радиковна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск);  
e-mail: avzalova98@inbox.ru

**Ананьева Светлана Сергеевна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск);  
e-mail: jryeva@mail.ru

**Анцыпирович Ольга Николаевна** – доцент, декан факультета дошкольного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск); e-mail: antsypirovich@tut.by

**Бардецкая Ярославна Владимировна** – кандидат медицинских наук, доцент кафедры специальной психологии института социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск);  
e-mail: byvkgpu@yandex.ru

**Барканова Ольга Владимировна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск);  
e-mail: barkanova@inbox.ru

**Белошاپкина Елена Евгеньевна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск);  
e-mail: gileva\_lena@bk.ru

**Биндарева Татьяна Александровна** – аспирант, старший преподаватель кафедры психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: Spo7629@gmail.com

**Биттнер Диана Александровна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: diana.bittner14@gmail.com

**Богданович Любовь Борисовна**, старший преподаватель кафедры методики дошкольного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск);  
e-mail: 7bogdanovich59@mail.ru

**Борисенкова Ксения Константиновна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;  
e-mail: bann.ksy@gmail.com

**Васильева Ольга Владимировна** – магистрант, института психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;  
e-mail: yuoollyaa@gmail.com

**Ващенко Евгения Викторовна** – магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: vachenko\_zhenech@mail.ru

**Вербианова Ольга Михайловна** – кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;  
e-mail: verbianova@mail.ru

**Верхотурова Наталья Юрьевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры специальной психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск);  
e-mail: verhotyrovs@mail.ru

**Владимирова Ольга Николаевна** – доктор экономических наук, профессор кафедры экономики и менеджмента, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск);  
e-mail: olga.ovladimirova24@yandex.ru

**Гаврильченко Григорий Семенович** – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и менеджмента, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;  
e-mail: gavrgrig@mail.ru

**Гришина Ксения Дмитриевна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск);  
e-mail: ks-bor@mail.ru

**Груздева Ольга Васильевна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: gruzdeva@kspu.ru

**Грузинцев Александр Владимирович** – аспирант, старший преподаватель кафедры психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: gruzintsev82@bk.ru

**Гуторов Егор Александрович** – обучающийся, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: egor.007.eg@gmail.com

**Дансарунова Дарья Сергеевна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: dashadansarynova@mail.ru

**Дмитриева Наталья Юрьевна** – кандидат философских наук, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: n.yu.dmitrieva@list.ru

**Дубовик Евгения Юрьевна** – доцент, кандидат психологических наук, заведующий кафедры психологии, Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: dubovikev@kspu.ru

**Есина Ольга Николаевна** – магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: emel-olga@mail.ru

**Ефимова Стефания Степановна** – магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: efimva.stefanija@gmail.com

**Ефремова Зоя Александровна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск); учитель-логопед, МБОУ СШ № 95 (Красноярск); e-mail: efremovazoya1993@yandex.ru

**Золотарев Вячеслав Владимирович** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: amida.2@yandex.ru

**Иванова Татьяна Анатольевна** – магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: ivanta2019@mail.ru

**Казорина Елизавета Дмитриевна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск);  
e-mail: liza150796@mail.ru

**Каропова Екатерина Олеговна** – магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: e.o.karepova@gmail.com

**Кербис Ирина Юрьевна** – аспирант, институт психолого- педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: kerbis\_ira@mail.ru

**Кириллова Светлана Анатольевна** – магистрант, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск); преподаватель Сибирского государственного института искусств им. Д. Хворостовского (Красноярск);  
e-mail: svetlanka.kirillova.76@mail.ru

**Ключан Елена Олеговна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск);  
e-mail: lena.klyuchan@mail.ru

**Ключеня Ольга Николаевна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск), старший преподаватель Ачинского филиала ФГБОУ ВО «Красноярский государственный аграрный университет»; e-mail: olka-kluch@mail.ru

**Кольга Вадим Валентинович** – доктор педагогических наук, профессор кафедры экономики и менеджмента, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск);  
e-mail: kolgavv@yandex.ru

**Концур Дания Александровна** – магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: dania.nikitina@yandex.ru

**Коротких Альберт Иванович** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск);  
e-mail: korotkih.albert@mail.ru

**Кухар Марина Алексеевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;  
e-mail: mari-kukhar@yandex.ru

**Леганькова Ольга Викторовна** – доцент, заведующий кафедрой общей и детской психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск); e-mail: leganykova@gmail.com

**Лобойко Татьяна Михайловна**, магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; tanya.loboykoustina@mail.ru

**Луговик Татьяна Юрьевна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск);  
e-mail: t.lugowick@yandex.ru

**Лютых Олег Юрьевич** – кандидат исторических наук, доцент кафедры экономики и менеджмента, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск);  
e-mail: lyutyh.oleg@yandex.ru

**Маковец Людмила Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой музыкально-художественного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, (Красноярск); e-mail: makovez@mail.ru

**Медведева Юлия Петровна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск);  
e-mail: juli.44edvedeva@yandex.ru

**Мёдова Анастасия Анатольевна** – доктор философских наук, профессор кафедры музыкально-художественного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева (Красноярск); e-mail: amedova@list.ru

**Митасова Светлана Алексеевна** – доктор культурологии, профессор, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, заведующий кафедрой социально-гуманитарных наук и истории искусств Сибирского государственного института искусств им. Д. Хворостовского; e-mail: mitasvet@mail.ru

**Мосина Наталия Анатольевна** – кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедры педагогики и психологии начального образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: mosina16@mail.ru

**Муравьева Ирина Юрьевна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: lozinairina04@gmail.com

**Мустафина Екатерина Александровна** – магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск); Vbceyrfn@inbox.ru

**Мымрикова Ксения Михайловна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: lunalika1996@mail.ru

**Назарова Кристина Сафаровна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: krrisstina2810@mail.ru

**Новикова Дарья Вадимовна** – старший преподаватель, кафедра психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: dv\_10@kspu.ru

**Орлова Светлана Николаевна** – доктор психологических наук, профессор, кафедра музыкально-художественного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: ptip-orlova@yandex.ru

**Погребная Татьяна Владимировна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: innovedu@mail.ru, sfu-unesco-edu@yandex.ru

**Попкова Наталья Александровна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: nnatalya.popkova@mail.ru

**Поспелова Полина Борисовна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: polinezya13@mail.ru

**Райская Алёна Игоревна** – магистрант, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: alena.rayskaya.2015@mail.ru

**Рублевская Елена Анатольевна** – доцент, кафедра методик дошкольного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск); e-mail: strecha.elena@mail.ru

**Рудзитис Тамара Артуровна** – кандидат экономических наук, доцент кафедры экономики и менеджмента, Красноярский государственный педагогический университет им В.П. Астафьева;  
e-mail: mamalisa1998@yandex.ru

**Русина Юлия Николаевна** – обучающийся УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск); e-mail: rusinadrozdovskaya\_yulenska@mail.ru

**Савченко Виктория Васильевна** – магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: viktoriyasav@mail.ru

**Сафонова Марина Владимовна** – доцент, кандидат психологических наук, Красноярский педагогический университет им В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: safonova@kspu.ru

**Свинко Валентина Александровна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск);  
e-mail: valentinasvinko@yandex.ru

**Селезнева Наталья Тихоновна** – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: celezneva@kspu.ru

**Семейщева Виктория Владиславовна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;  
e-mail: sirazhetdinova.1996@mail.ru

**Сенченко Юрий Олегович** – магистрант, институт социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск);  
e-mail: senchenkoyura@mail.ru

**Сергеева Татьяна Николаевна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им В.П. Астафьева (Красноярск);  
e-mail: sergeevatanya1975@yandex.ru

**Сидоркина Олеся Викторовна** – магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: innovedu@mail.ru.

**Сидорова Ольга Олеговна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск);  
e-mail: sidorova60476@mail.ru

**Сладкова Ольга Борисовна** – доктор культурологии, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева; e-mail: olgasladkova@mail.ru

**Старосветская Наталья Алексеевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;  
e-mail: starsv@bk.ru

**Сугако Татьяна Владимировна** – магистрант, факультет начальных классов, Красноярский государственный университет им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: art7ya@list.ru

**Таскина Анастасия Андреевна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск);  
e-mail: Taskinanastya95@mail.ru

**Терёхина – Крупецких Анастасия Дмитриевна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;  
e-mail: nensisimenona@yandex.ru.

**Титовец Татьяна Евгеньевна** – доцент кафедры общей и дошкольной педагогики, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск); e-mail: t\_titovets@mail.ru

**Ткачук Ирина Вячеславовна** – магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: domino108@mail.ru

**Тодышева Татьяна Юрьевна** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: ttodisheva@mail.ru

**Трусова Светлана Васильевна** – магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: k\_men2015@mail.ru

**Федыняк Кристина Вадимовна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: kristina.fedynyak@mail.ru

**Финькевич Людмила Владимировна** – доцент кафедры общей и детской психологии, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск); e-mail: ludfink@yandex.ru

**Фролова Екатерина Романовна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: ekaterina\_ruzhickaya@bk.ru

**Чеснокова Елена Петровна** – старший преподаватель кафедры общей и детской психологии УО «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск); e-mail: helentaurus@mail.ru

**Шершень Наталья Владимировна** – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: nata.shershen.76@mail.ru

**Шкерина Татьяна Александровна** – доцент, кандидат педагогических наук, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск); e-mail: shkerinat@mail.ru

Серия «Современное психолого-педагогическое образование»

СОВРЕМЕННОЕ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы  
МЕЖДУНАРОДНЫХ  
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЧТЕНИЙ  
ПАМЯТИ Л.В. ЯБЛОКОВОЙ

*Красноярск, 29–30 октября 2020 г.*

Редактор *Н.А. Агафонова*  
Корректор *А.П. Малахова*  
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.  
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,  
т. 217-17-52, 217-17-82

Подписано в печать 02.12.20. Формат 60x84 1/16.  
Усл. печ. л. 14,8. Бумага офсетная.  
Тираж 100 экз. Заказ № 12-РИО-001

Отпечатано в типографии «Литера-принт»,  
т. 295-03-40