



КРАСНОЯРСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. В. П. АСТАФЬЕВА

Часть
2



**ПСИХОЛОГИЯ
И ПЕДАГОГИКА ДЕТСТВА:
О ВОСПИТАНИИ,
ВОСПИТАННОСТИ,
ВОСПИТАТЕЛЯХ**

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

**ПСИХОЛОГИЯ
И ПЕДАГОГИКА ДЕТСТВА:
О ВОСПИТАНИИ,
ВОСПИТАННОСТИ,
ВОСПИТАТЕЛЯХ**

Сборник статей

Часть 2

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2022

ББК 88.8
П 863

Редакционная коллегия:

О.В. Груздева (ответственный редактор),
Т.А. Шкерина

Технический редактор:

Е.М. Конончук

П 863 **Психология и педагогика детства: о воспитании, воспитанности, воспитателях:** сборник статей / отв. ред. О.В. Груздева; ред. кол.; Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2022. – Часть 2. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

ISBN 978-5-00102-560-3

Сборник статей погружает в обсуждение сущности и целей воспитания в условиях современных социальных процессов, взаимосвязей воспитания с изменениями современного детства, с выявлением новых закономерностей процесса воспитания.

Будет интересен работникам образовательных, социальных организаций, медицинских учреждений, ведущим специалистам вузов, психологических центров, региональных общественных площадок.

ББК 88.8

ISBN 978-5-00102-560-3

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2022

Оглавление

<i>Анципирович О.Н., Леганькова О.В.</i> ФУНКЦИИ ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	5
<i>Арамачева Л.В., Бабаева Г.Р.</i> ПОВЫШЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	10
<i>Белова Е.Н., Диалло М.</i> СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МАЛИ.....	22
<i>Васьковская А.Н., Кухар М.А.</i> РАБОТА ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	30
<i>Вербанова О.М.</i> ТИП РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	44
<i>Гох А.Ф.</i> ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ	49
<i>Груздева О.В., Груздева И.В., Старосветская Н.А., Свириденко А.Г.</i> НРАВСТВЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И ИХ УЧЕТ В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ	58
<i>Дмитриева Н.Ю., Бабкина А.В.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ЛЮБВИ К РОДИНЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ	67
<i>Каблукова И.Г., Епрева Е.Ю.</i> УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РОДИТЕЛЕЙ	76
<i>Козлова О.В., Тихонович Т.Ю.</i> РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА	85

<i>Кухар М.А., Назаренко В.А.</i> ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ОСНОВА РАБОТЫ ПО ПРИОБЩЕНИЮ ДЕТЕЙ К ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ.....	90
<i>Мышкова А.И., Шкерина Т.А.</i> ТЮТОРИАЛЫ КАК СРЕДСТВО ИНДИВИДУАЛЬНОГО ЛИЧНОСТНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ	105
<i>Поддубская Е.П.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВОСТРЕБОВАННЫХ НАВЫКОВ У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ.....	120
<i>Сазонова Н.П.</i> ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ НОРМ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ	131
<i>Тихонович Т.Ю., Козлова О.В., Тихонович Т.В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ, ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ, В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА.....	138
<i>Токарева М.А.</i> ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	150
<i>Тукач В.П.</i> АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	156
<i>Улыбина Е.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЯХ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ВЫЯВЛЕННЫМИ ЗЛОКАЧЕСТВЕННЫМИ ОБРАЗОВАНИЯМИ	161
<i>Шкерина Т.А., Кадочникова Е.Д.</i> АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ.....	170
<i>Яковлева Н.Ф.</i> СОВРЕМЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ С ПОЗИЦИЙ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА.....	184
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	197

ФУНКЦИИ ВОСПИТАНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ УЧРЕЖДЕНИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE FUNCTIONS OF UPBRINGING IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

**О.Н. Анцыпинович
О.В. Леганькова**

**O.N. Antsypirovich
O.V. Leganykova**

Воспитание студентов, методологические основы воспитания, функции воспитания.

В статье представлен краткий очерк реализации воспитательных функций в образовательном процессе на уровне высшего образования, обоснованы методологические основы процесса воспитания в условиях современных социальных процессов.

Upbrining of students, methodological foundations of education, functions of upbrining.

The article presents a brief outline of the implementation of upbrining functions in the educational process at the level of higher education, substantiates the methodological foundations of the process of upbrining in the conditions of modern social processes.

Процессы обучения и воспитания выступают общепри-
нятыми и неразрывными составляющими образова-
тельного процесса и ведут к внутренним процессам измене-
ния образованности, воспитанности и развитости личности.
Опираясь на социально-психологические характеристики
студенческого возраста, в котором доминируют экзистен-
циальные процессы ценностно-смыслового становления,
становится очевидным, что профессиональное образова-
ние должно стать не только обучающим, но и воспитываю-
щим, в котором осуществляются партнерские отношения

между преподавателями как профессионально и духовно ориентированными людьми и будущими специалистами.

В зависимости от научной области и методологической позиции исследователей вопрос сущностных характеристик и функций воспитания решается по-разному. Требования к результатам образования человека закономерно связаны с характеристиками преобладающей социокультурной ситуации, которая определяет образовательные цели и ориентиры. Социальная и экономическая успешность государства зависит от психологических свойств его граждан, что предъявляет высокие требования к педагогу как организатору образовательного процесса на всех уровнях образования [4].

В современном обществе в условиях существования множества нерешенных проблем в разных сферах жизнедеятельности человека необходим поиск эффективных путей формирования всесторонне развитой, компетентной и конкурентоспособной личности, готовой к их решению посредством созидательной деятельности, сотрудничества с разными социальными слоями и группами, в процессе духовно-нравственного становления и творческой самореализации. В этой связи особенно возрастают требования государства, общества и школы к качеству профессиональной подготовки педагогов, определяющих трансляцию подходов к воспитанию, которое во многом определяет будущее нашей страны.

Андрей Шаронов, президент Московской школы управления Сколково, в одной из своих публичных лекций охарактеризовал современный мир аббревиатурой из английских слов VUCA: volatility (нестабильность), uncertainty (неопределенность), complexity (сложность) ambiguity (неоднозначность) [7]. Одновременно отечественные ученые [5] уже давно говорят о качественных изменениях самого человека и закономерностях его развития (необходимость корректировки периодизации современного детства; определение возможностей воздействия на формирование структуры

потребностей и усиление эмоционально волевой стабильности (устойчивость к трудностям, зависимости и т.п.); оптимизация умственной и речевой деятельности детей в ситуации информационного прессинга), которые выдвигают новые требования к организации образовательного процесса и онтологического подхода в воспитании.

Согласно мнению одного из лидеров российской психологии образования А.Г. Асмолова, основной задачей социализации на данном этапе общественного развития становится преадаптация, подготовка к будущему, непредвиденному, непредсказуемому [1]. Соответственно, трансформируется и сущность основной задачи образования – обеспечение условий для самореализации человека в новых условиях его жизни, в решении проблем современного общества (Д.И. Фельдштейн) [5].

Онтологическая функция воспитания в данном контексте обеспечивает передачу ценностей, стабильный контекст, устойчивость общественного развития. Сущность онтологической функции воспитания, на наш взгляд, раскрывается через следующие различия между обучением и воспитанием, названные Б.П. Битинасом: «...социальные идеи, усваиваемые в процессе воспитания, подлежат немедленному применению в собственном поведении», они могут быть как приняты, так и отклонены воспитанником, воспитанность «приобретает официальный статус только в случаях грубого отклонения от общепринятых норм поведения» [2].

Всесторонний анализ сложившейся десятилетиями отечественной системы высшего педагогического образования показывает, что, несмотря на ряд реализованных нововведений в области педагогического образования в последние годы, качество профессиональной подготовки студентов требует значительного повышения [6]. Анализ научных источников по проблеме высшего профессионального образования показывает, что зачастую основной областью изучения

преподавателей являются дидактические вопросы безотносительно к духовному и личностному развитию будущих специалистов, тогда как воспитание в дидактическом процессе высшей школы должно занимать одно из ведущих мест, поскольку будущие специалисты, выполняя профессиональные обязанности, должны ориентироваться на ответственное отношение к принятию решений, а также владеть соответствующим набором личностных компетенций.

Смена понимания парадигмы общественного развития на постнеклассическую требует инноваций в характере образовательного процесса, многие из которых уже описаны на уровне теоретических подходов, но по ряду причин не находят должного отражения в практике высшего образования. Проектирование и внедрение инноваций должно опираться на психологическую функцию воспитания, обеспечивать полноценное развитие личности.

В.Я. Ляудис рассматривает процессы обучения и воспитания в неразрывном единстве и выделяет 2 основные стратегии управления учебно-воспитательным процессом: традиционная: ориентирована на потребности системы образования, а не потребности самого ребенка. Соответствует извне заданному, директивно определяемому управлению учебно-воспитательным процессом; инновационная: ориентирована на созданную системную организацию. Связана с изменением социального запроса к личности, ее роли в общественном развитии, появившимся в постиндустриальном, информатизированном обществе [3].

Функцией профилактического подхода в воспитании видится профилактика нарушений психологического здоровья личности через трансформацию основных параметров образовательной системы как инновационной, с целью обеспечения формирования субъектности обучающихся, формирования личностных смыслов педагогического взаимодействия и учения на уровне всех параметров образо-

вательной системы (В.Я. Ляудис) [3]: единица управления; цели; ролевые позиции преподавателя и стиль руководства; мотивационно-смысловые установки преподавателя; характер организации учебно-познавательной деятельности; формы взаимодействий; формы отношений; контроль и оценка; мотивационно-смысловые позиции обучаемых.

Внедрение постнеклассической детерминации на уровне высшего образования выступает профилактикой его безсубъектности и повышает вероятность достижения профессионализма в выбранной сфере обучения, а также личностного саморазвития и самовоспитания не только будущих педагогов, но и их последующих воспитанников.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Страх перемен и новые возможности роста. URL: <https://komitetgi.ru/school/obraz-budushchego/3428/> (дата обращения: 06.09.2018).
2. Битинас Б.П. Процесс воспитания. Приобщение к ценностям. М.: ПФ «Момент», 1994. 74 с.
3. Ляудис В.Я. Методика преподавания психологии. 5-е издание. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 192 с.
4. Ушаков Д.В. Интеллект, ценности и процветание наций: как измерить отдачу от образования. М.: ФИРО: Изд-во «Национальное образование», 2016. 136 с.
5. Фельдштейн Д.И. Проблемы психолого-педагогических наук в пространственно-временной ситуации XXI в.: вызовы информационной эпохи // Вопросы психологии. 2013. № 1. С. 46–65.
6. Хроменков П.А. Теоретико-методологические основания профессионально-педагогической подготовки учителя XXI века // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 4. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21298> (дата обращения: 06.07.2018).
7. Шаронов А. Наша хроническая занятость – это наша трудность. URL: <https://www.kantiana.ru/news/142/209523/> (дата обращения: 16.05.2017).

**ПОВЫШЕНИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ
В ВОПРОСАХ ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ
ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА**

**INCREASING THE PSYCHOLOGICAL
AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS
IN MATTERS OF SEX EDUCATION
CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE
AS A PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL PROBLEM**

**Л.В. Арамачева
Г.Р. Бабаева**

**L.V. Aramacheva
G.R. Babaeva**

Половое воспитание, психолого-педагогическая компетентность, родители, дети старшего дошкольного возраста.

В статье раскрыта значимость формирования психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах полового воспитания детей старшего дошкольного возраста. Анализируются точки зрения различных авторов. Затронуты основные причины, по которым в нашем обществе не стремятся затрагивать тему полового воспитания. Предложена стратегия повышения психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах полового воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Sex education, psychological and pedagogical competence, parents, children of older preschool age.

The article reveals the importance of the formation of psychological and pedagogical competence of parents in the issues of sex education of children of older preschool age. The points of view of various authors are analyzed. The main reasons for which, in our society, do not seek to touch upon the topic of sex education, are touched upon. A strategy for increasing the psychological and pedagogical competence of parents in matters of sex education of children of senior preschool age is proposed.

Проблема полового воспитания личности всегда представляла научный интерес и активно обсуждалась в психолого-педагогических исследованиях. В этом контексте особый интерес представляет дошкольный возраст, поскольку именно в этот период происходит переосмысление взаимоотношений между полами, осознание себя как представителя определенного пола, а также выбор модели поведения в соответствии с индивидуальным полоролевым образом [2]. В настоящее время актуальной проблемой дошкольного образования является формирование психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах полового воспитания детей дошкольного возраста.

Рассмотрим понятие «психолого-педагогическая компетентность» как сложное многоаспектное образование. В педагогической науке понятие психолого-педагогической компетентности определяется как максимально адекватная, пропорциональная совокупность профессиональных и личностных свойств педагога, позволяющая достигать качественных результатов в процессе обучения и воспитания обучаемых (воспитываемых) [6]. В разное время проблемами психолого-педагогической компетентности занимались Ю.П. Азаров, Ш.А. Амонашвили, Г.Г. Горелова, Л.Н. Захарова, В.С. Ильин, Н.Н. Лобанова, Т.А. Маркина, В.А. Сластенин и др. К составляющим психолого-педагогической компетентности ученые относят:

- знания о развитии ребенка в каждом возрастном периоде дошкольного детства;
- знания об отдельных элементах процесса воспитания;
- осознание своих прав и обязанностей по отношению к ребенку;
- потребность в реализации собственной воспитательной функции;
- интерес к процессу личностного развития;
- социально значимые мотивы взаимодействия;

- способы поведения и взаимоотношения с детьми, адекватные нормам социума;
- эмоционально-ценностное отношение к результатам общения с ребенком.

Проблема психолого-педагогической компетентности личности широко освещается в исследованиях представителей разных научных направлений.

Так, Н.Ф. Ефремова, придерживаясь синергетического подхода, рассматривает психолого-педагогическую компетентность как совокупность общекультурных и специфических компетенций, необходимых для успешного воплощения функций обучения, воспитания и становления детей для их успешной социализации в изменяющемся мире [3].

Отдельные аспекты психолого-педагогической компетентности рассматривались социологами А.С. Белкиным и В.В. Нестеровым, они трактуют данное понятие как совокупность компетенций (знаний, умений, навыков) и опыта в области воспитания ребенка [6].

Опираясь на данные определения, понятие «психолого-педагогическая компетентность» мы рассматриваем как интегративное, системное, личностное образование, совокупность личных и деятельностных черт, обуславливающих возможность эффективно осуществлять процесс воспитания ребенка.

Общепризнано, что семья является первостепенным источником передачи ребенку социально-исторического опыта, а также опыта эмоциональных и деловых взаимоотношений между людьми [5]. Каким ребенок станет в будущем – во многом зависит от родительской компетентности, от того, насколько родители знают и применяют технологии взаимодействия с ребенком, воспитания и развития. Родительская компетентность во многом выступает залогом успешности ребенка и гармоничности отношений в семье [4].

В психолого-педагогической литературе часто используются термины «психолого-педагогическая компетентность родителя», «родительская эффективность», «эффективное родительство» и т.п., которые можно рассматривать как аналогию термина «родительская компетентность» [1].

Формирование родительской компетентности – предмет многочисленных научных исследований. Различные аспекты проблемы изучали еще З. Фрейд, К. Хорни и др. Л.В. Коломийченко рассматривает психолого-педагогическую компетентность родителей как личностно-обусловленный опыт воспитания, развития, обучения и образования, основанный на знаниях, включающий когнитивный, эмоциональный и поведенческий компоненты, каждый из которых представлен определенными показателями [3].

Отечественные психологи М.О. Ермихина, Р.В. Овчарова, исследуя феномен современного родительства, определяют родительскую компетентность как способность родителя прогнозировать цели и результат психолого-педагогического влияния. Сущность компетентности родителя состоит в сложном, целенаправленном проявлении личности, которое выражается в ценности отношений и определяется совокупностью научно-теоретических знаний, практических умений и навыков, наличием определенных личностных структур и способностью к непрерывному творческому совершенствованию [7].

Психолого-педагогическая компетентность родителя как интегративное личностное образование основывается на ряде компетенций, обеспечивающих готовность к реализации воспитательной функции. Быть компетентным родителем – значит уметь мобилизовать в конкретной ситуации общения с ребенком имеющиеся воспитательные компетенции.

При этом к ключевым компетенциям относятся те, которые имеют универсальное значение и могут быть исполь-

зованы в различных видах деятельности при решении множества воспитательных задач. Рассмотрим основные ключевые компетенции в таблице 1.

Таблица 1

Ключевые родительские компетенции

Компетенция	Характеристика
Информационная (когнитивная) компетенция	Включает определенный объем знаний в области психологии и педагогики
Мотивационная компетентность	Отражает наличие социально значимых и субъективно значимых мотивов и потребностей реализации воспитательной функции, интерес к личному развитию своих детей
Технологическая (процессуальная) компетенция	Проявляется во владении различными способами организации взаимодействия с детьми в процессе решения воспитательных задач
Коммуникативная компетенция	Предполагает ориентацию на диалоговое, бесконфликтное и эффективное общение с ребенком
Аналитическая (рефлексивная) компетенция	Проявляется в умении анализировать уровень собственной готовности к выполнению воспитательной функции, оценивать результаты собственных достижений в личностном развитии своего ребенка

К сопутствующим компетенциям относятся те, которые являются дополнительными, позволяющими углубленно решать отдельные задачи личностного развития, отражающие индивидуальные интересы и пристрастия родителей, индивидуальные возможности детей.

С момента рождения и на протяжении всей своей жизни человек является активно действующим членом общества. Семья, подобно другим социальным институтам, не может существовать вне традиций, не следуя определенным образцам действительности, которые воспроизводятся каждым новым поколением. Родительское отношение и образцы воспитания являются теми традициями, которые

передаются из поколения в поколение и играют важную роль в воспитании ребенка и в том числе в формировании у него гендерной идентичности [4].

Родители первыми начинают половое воспитание своих детей. При этом в повседневном общении с ребенком они часто не осознают, что происходит процесс воспитания, поскольку большая часть информации передается не в словесной форме, а на примере поведения самих взрослых и через их родительские установки.

Изучение опыта дошкольных образовательных учреждений показывает, что начинающие педагоги и педагоги с большим стажем работы испытывают затруднения в организации воспитания девочек и мальчиков в меняющихся социокультурных условиях. Значительная часть современных родителей тоже затрудняется давать ответы на часто задаваемые вопросы детей этого возраста о деторождении, половых различиях, любви между полами [2].

Прежде всего, семья выполняет те функции, которые не может в совокупности предоставить ни одно образовательное учреждение.

Только в семье, благодаря родителям, возможно рождение человека. Полноценная реализация родителями репродуктивной функции позволяет предоставить ребенку возможность общения с братьями и сестрами.

В семье происходит удовлетворение важнейшей потребности человека в любви и взаимопонимании, создается ощущение безопасности, защищенности, безусловного принятия ребенка со всеми его особенностями. Семья призвана изначально создавать ощущение эмоционального комфорта, радости, уверенности в себе [5].

Родители оказывают большое влияние на развитие детского восприятия, являются образцом, которому ребенок подражает в своих действиях и поступках. Родители формируют внешний вид и поведенческие проявления ребенка

мужскими или женскими, т.к. биологический пол является данностью, с которой ребенок рождается, а психологический – формируется в процессе взаимодействия со взрослыми и сверстниками.

В семье существуют благоприятные условия для усвоения и формирования соответствующего полу поведения. Родители – первые образцы маскулинности и фемининности, которые ребенок наблюдает, воспринимает и перенимает. Информационно-поведенческая культура родителей оказывает свое позитивное или негативное влияние на развитие полоролевых стереотипов у детей [5].

Серьезным препятствием в реализации полового воспитания подрастающего поколения являются проблемы, связанные с низким уровнем психолого-педагогической компетентности родителей, что проявляется в недоверии по отношению к образовательным учреждениям, в частности решения воспитательных задач, в отсутствии интереса и потребности в реализации воспитательной функции, в ориентации на зарубежное образование и частное воспитание, как более эффективное, по сравнению с отечественным общественным образованием. Проблема низкого уровня психолого-педагогической компетентности родителей усугубляется широким распространением практики «воспитания на дому», при которой вопрос о готовности родителей к реализации воспитательной функции, как правило, не затрагивается [6].

Многочисленными нормативными и концептуальными документами родители признаются полноправными субъектами педагогического процесса [9]. Несмотря на это, нередко выбор содержания и форм работы с родителями является случайным. Отличается бессистемностью, отсутствием содержательного и технологического оснащения целенаправленной работы по становлению родительской компетентности. В организации этой деятельности много формализма:

за благополучными показателями «охвата» родителей разными видами повышения их компетентности теряются главные реальные достижения в их отношении к ребенку, к дошкольному учреждению, а в формах и методах работы с родителями еще не преодолены шаблонность и стереотипность [3].

Существует множество форм работы с родителями, направленных на решение определенных задач. В соответствии с этим необходимо выявить те формы работы с семьей, которые будут эффективны при формировании компетентности родителей в вопросах полового воспитания детей.

В настоящее время наиболее актуальными формами взаимодействия с родителями в дошкольной образовательной организации являются различные интерактивные семинары, вебинары и практические занятия.

Рассмотрим возможные направления и содержание работы с родителями по половому воспитанию детей старшего дошкольного возраста в дошкольной образовательной организации.

В системе работы решаются следующие задачи:

1. Информирование родителей по вопросам полового воспитания детей (особенности полоролевой социализации мальчиков и девочек старшего дошкольного возраста).

2. Повышение уровня педагогической культуры родителей (формирование эталонов нравственно-ценностного мужского и женского поведения в семье).

3. Оказание помощи родителям в решении проблем полового воспитания детей (освоение содержательных, технологических аспектов полового воспитания детей).

В содержание работы могут быть включены разнообразные формы с родителями: анкетирование, папки-передвижки, беседы (индивидуальные, групповые), стенгазета, проведение интерактивных семинаров, освещение актуальных вопросов в форме вебинара и др. Рассмотрим примерный план взаимодействия с родителями на учебный год.

План взаимодействия с родителями по вопросам полового воспитания детей старшего дошкольного возраста на учебный год

Тема	Цель	Содержание	Формы работы	Сроки
1	2	3	4	5
Чем могут помочь воспитатели и родители друг другу?	Повышение мотивации родителей к взаимодействию с ДОО	1. Проблемы родителей (анализ анкет). 2. Роль семьи. Роль ДОО. 3. Пути взаимодействия ДОО и семьи	Анкетирование, беседа	Сентябрь
Половое воспитание в старшем дошкольном возрасте: еще рано или уже поздно?	Сформировать положительную мотивацию родителей к осуществлению полового воспитания	1. Половое воспитание надо начинать с младенчества. 2. Роль полового воспитания в развитии дошкольника. 3. Ошибочные представления детей первых семи лет жизни о поле	Папка-передвижка, лекции, беседы	Октябрь
Цели и задачи полового воспитания	Скорректировать представления родителей о целях и содержании полового воспитания, согласовать цели ДОО и семьи	1. Что подразумевается под половым воспитанием детей. 2. Направления полового воспитания: формирование полоролевых позиций, подготовка к семейной жизни. Положительное отношение к своему полу и здоровью	Беседа, конференция	Ноябрь
Художественная литература как средство полового воспитания	Сформировать мотивацию и умение использовать художественную литературу в половом воспитании	1. Роль художественной литературы в половом воспитании детей. 2. Список литературы и рекомендации к ее использованию	Беседа, педагогическая библиотека	Декабрь

Продолжение табл. 2

1	2	3	4	5
Игра как средство полоролевого воспитания	Сформировать умение использовать игры в процессе полоролевого воспитания	1. Игра-модель реальной жизни как средство развития детей. 2. Игры мальчиков и девочек. 3. Игрушки мальчиков и девочек	Беседа, педагогическая библиотека	Декабрь
Нужно ли одиноким воспитывать сыновей и дочерей?	Сформировать у родителей представления о необходимости дифференцированного воспитания мальчиков и девочек	1. Различия между мальчиками и девочками. 2. Нужно ли дифференцированное воспитание мальчиков и девочек. 3. Какой вы воспитатель?	Беседа, индивидуальные консультации	Январь
Дружеские отношения между мальчиками и девочками	Сформировать адекватное понимание родителями дружеских отношений между мальчиками и девочками и способах их формирования	1. Два лагеря: есть ли они в нашей группе? 2. Особенности понимания дружбы старшими детьми	Стенгазета «Отношение мальчиков и девочек в нашей группе», беседа	Январь
Подготовка к семейной жизни: рано или поздно	Сформировать у родителей положительную мотивацию и знания о подготовке ребенка к будущей семейной жизни	1. Нужно ли готовить ребенка к будущей семейной жизни с дошкольного возраста? 2. В чем заключается подготовка к семейной жизни в дошкольном возрасте? 3. Влияние отношений между родителями на подготовку к семейной жизни	Беседа-игра в «Дочки-магери»	Февраль

1	2	3	4	5
Роль матери в половом воспитании ребенка	Обеспечить понимание роли в половом воспитании ребенка	<ol style="list-style-type: none"> 1. Мать – главный воспитатель, правильно ли это? 2. Влияние матери на формирование характера дочери. 3. Отношения матери с сыном и дочерью. 4. Нужно ли матери ласково относиться к сыну? 	Групповое собрание, конференция матерей по обмену опытом	Март
Роль отца в половом воспитании ребенка	Сформировать у отцов положительную мотивацию к участию в половом воспитании ребенка	<ol style="list-style-type: none"> 1. Анализ рассказа детей «Как я провел выходной день». 2. Хороший ли вы отец? 3. Влияние примера отца на формирование характера сына 	Беседы по рассказу детей, анкетирование, лекция	Март
Женские и мужские обязанности. Нужно ли их разделять?	Сформировать у родителей правильные представления о домашних обязанностях мальчиков и девочек	<ol style="list-style-type: none"> 1. Должны ли быть у ребенка домашние обязанности? 2. Мужские и женские обязанности. 3. Домашние обязанности мальчиков и девочек. 4. Нужно ли приучать мальчиков к женским делам? 	Папка-передвижка, конференция по обмену опытом	Апрель
Мы и наши дети	Подведение итогов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Выступление воспитателя об итогах работы. 2. Знакомство с фотовыставкой 	Собрание, выставка детских работ	Май

Половое воспитание имеет огромное значение для развития ребенка. Именно от тех установок, которые родители дают ребенку, зависит его будущее семейное положение, отношение к браку, к противоположному полу и его поведение в сексуальных отношениях. Безусловно, вопросы полового воспитания зачастую вызывают затруднения не только у родителей, но и у педагогов. Поэтому так важно выработать общую позицию взрослых в отношении многих аспектов элементарного просвещения детей в области гендерной культуры. Становление родительской компетентности – сложный процесс, требующий создания необходимых организационно-методических и психолого-педагогических условий. При этом необходимо учитывать структуру семьи, ее социальное положение, стиль семейных отношений и другие объективные социальные факторы.

Рассмотренные в данной статье направления, содержание и формы повышения психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах полового воспитания детей старшего дошкольного возраста позволяют организовать конструктивное взаимодействие субъектов педагогического процесса в дошкольной образовательной организации, обеспечивающее создание оптимальных условий пололеговой социализации современных дошкольников.

Публикация подготовлена по результатам работ с использованием средств гранта Красноярского краевого фонда науки № 2022031008473 «Разработка и апробация информационно-методического портала как средства психолого-педагогического сопровождения современных родителей на основе диагностики их потребностей и затруднений».

Библиографический список

1. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю. Образ родительства в контексте представлений современных родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/24PSMN418.pdf> (доступ свободный).

2. Григорьева Ю.С. Дидактическая игра как средство полового воспитания детей старшего дошкольного возраста: дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2007. 186 с.
3. Коломийченко Л.В., Оглезнева О.В. Программа формирования психолого-педагогической компетентности родителей по социальному развитию детей дошкольного возраста. Добрянка, 2005. 92 с.
4. Кон И.С. Психология половых различий // Вопросы психологии. 2000. № 2. 432 с.
5. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. М.: Академия, 2000. 232 с.
6. Нестеров В.В., Белкин А.С. Педагогическая компетентность. Екатеринбург: Центр «Учебная книга», 2003. 198 с.
7. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен. М.: Академия, 2006. 496 с.
8. Экономический словарь / сост. предисл., прилож. А.Н. Никитина. М.: ОЛМА-ПРЕСС Образование, 2006. 672 с.
9. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Письма и приказы Минобрнауки. М.: Сфера, 2014. 96 с.

**СОСТОЯНИЕ И ПЕРСПЕКТИВЫ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МАЛИ**

**STATE AND PROSPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING
OF PRESCHOOL TEACHERS IN MALI**

Е.Н. Белова

М. Диалло

E.N. Belova

M. Diallo

Дошкольное образование Мали, профессиональное обучение педагогов, перспективы, непрерывное профессиональное образование.

Представлен анализ текущего состояния профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования в Мали. В качестве перспективных направлений в профессиональной подготовке педагогов дошкольного образования в Мали выделяются совершенствование начальной подготовки этих педагогов и развитие системы их непрерывного профессионального образования.

Pre-school education Mali, vocational training of teachers, perspectives, continuing professional education.

An analysis of the current state of professional training of preschool teachers in Mali is presented. As promising areas in the professional training of teachers of preschool education in Mali, the improvement of the initial training of these teachers and the development of a system of their continuous professional education stand out.

Подготовка педагогов является решающим фактором в достижении целей любой образовательной системы. В условиях активного поиска путей совершенствования профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования в Мали особенно актуализируется значимость исследования, целью которого является анализ текущего состояния и выявление перспектив профессиональной подготовки педагогов дошкольного образования в Мали.

Качество подготовки педагогов любого государства связано с уровнем экономического, политического развития и социальной структуры современного общества. В октябре 1970 года Государственное профессиональное учебное заведение при Министерстве социальных действий в Мали начало реализацию курсов подготовки воспитателей дошкольных учреждений и стало известно как Школа подготовки воспитателей дошкольных учреждений Мали. С момента создания Школа последовательно передавалась в ведение Национального управления по социальным вопросам (1970–1980 гг.), Национального управления планирования, здравоохранения и социальной подготовки (1980–1990 гг.), а затем снова Национального управления по социальным вопросам, вплоть до января 1993 г., когда она была отнесена к Министерству национального образования, в котором было создано Национальное управление дошкольного и специального образования [2].

Вопросы профессиональной подготовки активно исследуются российскими учеными. Предлагаются различные модели подготовки педагогов дошкольного образования. Компетентностная модель педагога дошкольного образования, предложенная А.В. Лапшовой, М.Н. Булаевой и В.Н. Леоновой, включает универсальные, предметные и специальные профессиональные компетентности. Универсальную компетентность авторы понимают как социально значимые качества и потенциал личности; предметную компетентность рассматривают как знания, умения в области дисциплин дошкольного образования; специальную профессиональную компетентность понимают как компетентность, включающую организационно-управленческие, образовательные и научно-исследовательские компетенции, учитывающие специфику профессиональной педагогической деятельности педагогов в дошкольных образовательных учреждениях [3].

Модель профессиональной подготовки студента – будущего педагога дошкольного образования, предложенная Н.П. Ходаковой, основана на применении в процессе их обучения в вузе информационных и коммуникационных технологий. Автор доказывает, что применение данных технологий в процессе обучения студентов обеспечивает улучшение показателей не только их общекультурного развития, технологической подготовки, но и способствует повышению их мотивации и удовлетворенности учебной деятельностью [5].

Рассмотренная авторами эволюция развития дошкольного образования в учреждениях Мали позволила выделить четыре этапа данного процесса, тесно связанного с развитием Мали как республики: доколониальный (с 1945 по 1959 г.), первый период республики (с 1960 по 1968 г.), второй период (с 1969 по 1991 г.) и третий период республики (с 1992 по 2008 г.) [1; 170].

В настоящее время в Мали начальная подготовка педагогов дошкольных учреждений проходит в педагогических институтах-Школах повышения квалификации педагогов дошкольных учреждений (IFM-EFEP). В Школу повышения квалификации педагогов дошкольного образования принимаются желающие обучаться по итогам двух конкурсов:

1) прямой конкурс для абитуриентов, имеющих диплом DEF (Diplôme d'Etudes Fondamentales) или эквивалентный диплом, в возрасте от 18 до 25 лет;

2) профессиональный конкурс для педагогических работников, вспомогательного и административно-управленческого персонала (нянечек или воспитателей руководителей, содержащих детские сады) со стажем эффективной работы не менее трех лет в дошкольном образовательном учреждении и в возрасте не более 35 лет [4].

Обучение в Школе подготовки педагогов дошкольных образовательных учреждений включает теоретические курсы, а также практико-ориентированные городские курсы (яслях и детских садах городов Бамако и Кати) и сельские курсы (в округе и пяти близлежащих деревнях страны). Программа обучения EFEP учитывает задачи, поставленные перед воспитателями дошкольных учреждений, а именно ежедневный уход за малышами, особенно в отношении их роста, питания, гигиены и здоровья. В процессе обучения будущие педагоги в Мали в течение четырех лет изучают различные дисциплины: педагогику, психологию, социологию, физиологию, французский язык, детскую литературу, методику музыкального воспитания, рисование, ритмику, физкультуру, ручной труд, творческую деятельность, социальную защиту ребенка, основы санитарно-просветительской работы, домоводство, первичные навыки научной деятельности, сенсорную деятельность; спецкурсы по дошкольной педагогике и детской психологии, грамотность, введение

в математические понятия и др.; ежегодно проходят практику и стажировку [2].

Согласно Программе развития образования начальная подготовка должна удовлетворять потребности базового образования в квалифицированных кадрах и, таким образом, обеспечивать рост охвата образованием населения Мали в соответствии с прогнозами PRODEC [2].

Таким образом, начальная подготовка будущих педагогов дошкольного образования в Мали преследует две основные цели: обеспечить формирование и развитие знаний, умений и навыков, необходимых воспитателю дошкольного учреждения в его профессиональной деятельности; и способствовать достижению целей повышения качества базового дошкольного образования.

Наряду с начальной подготовкой педагогов дошкольного образования в Мали развивается непрерывное образование, которое в настоящее время определяется как обучение на рабочем месте. Оно направлено либо на восполнение дефицита начальной подготовки, либо на адаптацию к изменениям и усовершенствование, либо на повышение квалификации и переподготовку. Непрерывное образование затрагивает все виды образования на всей территории страны. Действующая система обучения институционализована государством и управляется Национальным управлением дошкольного и специального образования. Предложения по непрерывному образованию, предоставляемые внешними партнерами, управляются совместно с Министерством национального образования и Национальным управлением формального образования. Бенефициары получают доступ к учебным предложениям после их анализа Национальным управлением дошкольного и специального образования, которое стремится обеспечить согласованность различных учебных курсов, предлагаемых различными заинтересованными сторонами.

Содержание обучения определяется в соответствии с потребностями воспитателей дошкольных учреждений. Оно длится одну неделю, максимум две недели и обычно проходит во время каникул. Текущие программы обучения пересмотрены в контексте компетентного подхода и направлены на развитие компетенций воспитателей (АРС). Они способствуют повышению их способности осваивать этот подход и эффективно использовать образовательные программы и руководства по их реализации в дальнейшей педагогической деятельности.

Среди преимуществ отметим: данные обучающие курсы объединяют меньшее количество людей; стоимость такого обучения невысока и позволяет избежать «замораживания» учебных мероприятий; эти учебные курсы способствуют обмену опытом между педагогами; управленческие структуры регулярно совершенствуют свои навыки.

Вместе с тем непрерывное образование Мали имеет недостатки, связанные с управлением всей системой образования страны и недостаточностью финансирования. Среди них отсутствие реальной платформы для взаимодействия начальной подготовки и непрерывного образования педагогов дошкольного образования и недостаточность сети постоянно действующих структур для эффективного обеспечения непрерывного образования, отсутствие возможности использовать интернет-ресурсы для самообразования в связи с отсутствием Интернета в ряде поселений. Выявлено несоответствие материально-технической базы учреждений и уровня подготовки педагогов дошкольного образования современным требованиям и стандартам дошкольного образования, а также недостаточность специальных фундаментальных и прикладных научных исследований в области проблем дошкольного образования и профессиональной подготовки педагогов в Мали.

Выявленные преимущества непрерывного образования педагогов позволяют предположить, что в ближайшее время можно активизировать деятельность по созданию и развитию системы непрерывного профессионального образования педагогов дошкольного образования в Мали, основываясь на изучении опыта организации данного образования в других государствах, в частности, в России. Важно разработать программу создания и развития такой системы, которая будет базироваться на теоретических, методологических основах дошкольного образования, непрерывного профессионального образования и будет учитывать специфику подготовки педагогических кадров для дошкольного образования в Мали.

Среди основных перспективных направлений подготовки педагогов дошкольного образования Мали рассматриваем следующие:

- 1) повышение уровня профессионализма педагогов дошкольного образования Мали и совершенствование их начальной подготовки посредством повышения качества набора студентов, изменения продолжительности и содержания обучения, разработки и использования в практике критериев эффективности обучения, которые смогут обеспечить формирование у педагога необходимых знаний, умений и навыков для осуществления профессиональной деятельности на более высоком уровне. В современных условиях важно будущим педагогам дошкольного образования Мали начинать осваивать информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), дистанционные образовательные технологии и другие современные педагогические технологии, способствующие повышению качества дошкольного образования;

- 2) создание и развитие системы непрерывного профессионального образования педагогов дошкольного образования с учетом их потребностей и реформы учебных

программ (LMD, APC) посредством разработки и реализации программы и плана мероприятий по созданию данной системы. Данная программа системы непрерывного профессионального образования педагогов дошкольного образования Мали должна включать не только мероприятия по совершенствованию начальной подготовки педагогов, но и по дальнейшему повышению их квалификации на основе наращивания потенциала органов и служб управления дошкольным образованием, развития компетентностей преподавателей педагогических школ, а также внедрения в обучение педагогов учебных модулей по развитию компетенций в области применения ИКТ.

По итогам проведенного исследования можно отметить, что подготовка педагогов дошкольного образования в Мали включает начальную подготовку в институтах-Школах повышения квалификации педагогов дошкольных учреждений (IFM-EFEP) и непрерывное образование как обучение на рабочем месте, которые нуждаются в реформировании и совершенствовании. Особого внимания требует проблема низкого качества подготовки педагогов дошкольного образования. Важно обеспечить вовлеченность педагога в процесс обучения на протяжении всей жизни. Создание системы непрерывного профессионального образования педагогов дошкольного образования в Мали обеспечит совершенствование методов обучения детей и профессиональное развитие работающих педагогов, что в целом будет способствовать повышению качества дошкольного образования.

Библиографический список

1. Белова Е.Н., Богданова А.И., Диалло М. История и эволюция развития дошкольного образования в Мали // International Journal of Humanities and Natural Sciences. Vol. 5-1 (56), 2021. С. 171–176 DOI:10.24412/2500-1000-2021-5-1-170-175

2. Десятилетняя программа развития образования и профессиональной подготовки второго поколения Республики Мали (PRODEC 2), 2019–2028 гг.
3. Лапшова А.В., Булаева М.Н., Леонова В.Н. Профессиональная подготовка педагогов дошкольного образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-4. С. 47–50.
4. Национальная политика Мали в области развития детей младшего возраста. 1996. 49 с.
5. Ходакова Н.П. Профессиональная подготовка педагогов дошкольного образования к использованию информационных технологий в будущей практической деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2012. 44 с.

РАБОТА ПО СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ ЗВУКОВОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

DEVELOPMENT OF THE SOUND SIDE OF SPEECH OF SENIOR PRESCHOOL CHILDREN

**А.Н. Васьковская
М.А. Кухар**

**A.N. Vaskovskaya
M.A. Kukhar**

Дошкольное образование, звуковая сторона речи, диагностика.
В статье представлены результаты изучения особенностей звуковой стороны речи и практический материал для совершенствования звуковой стороны речи детей старшего дошкольного возраста.

Preschool education, sound side of speech, diagnostics.
The article presents the results of studying the features of the sound side of speech and practical material for development the sound side of speech of senior preschool children.

Развитие речи детей дошкольного возраста является одним из важнейших направлений работы дошкольных образовательных учреждений.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования отмечается важность речевого развития и его составляющих: «речевое развитие включает владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте» [11].

Звуковая культура речи является предпосылкой в формировании коммуникативной компетенции, значительно упрощая и способствуя успешному взаимодействию ребенка со сверстниками и взрослыми, способствуя удовлетворению эмоциональных и интеллектуальных способностей ребенка дошкольного возраста. Кроме того, формирование звуковой культуры речи является основой при овладении детьми звуковым анализом и синтезом, необходимым при овладении грамотой [7].

Опираясь на труды А.Н. Гвоздева, М.Ф. Фомичевой, А.И. Максакова, Т.Н. Ушаковой, мы можем говорить о том, что к старшему дошкольному возрасту у ребенка должны быть сформированы все звуки родного языка [3; 6; 10; 13]. Однако существует проблема, заключающаяся в том, что большая категория детей к старшему дошкольному возрасту не овладевает шипящими и сонорными звуками. Как следствие этого, ребенок испытывает значительные трудности в усвоении норм родного языка, общении со сверстниками и взрослыми, а в дальнейшем это вызывает трудности при освоении школьной программы обучения [4]. Психологи связывают количество правильно произнесенных звуков

с обогащением словаря ребенка, что создает основу для дальнейшего освоения звукового состава слов, предложений и успешного овладения чтением [7].

В старшем дошкольном возрасте дети начинают шире пользоваться монологической речью. Они самостоятельно могут пересказать содержание понравившейся сказки, понятно для окружающих изложить свои мысли, грамматически правильно выстроить предложения, ответить на вопросы собеседника развернутой фразой [6].

Между тем речь ребенка должна быть не только последовательной и логичной, но и правильно оформленной в звуковом отношении: отчетливой, внятной, не слишком быстрой, в меру громкой, выразительной. Это является основой полноценного общения, базисом общей речевой культуры.

На шестом году жизни ребенка, как правило, заканчивается процесс овладения звуками родного языка. В большинстве случаев к моменту поступления в старшую группу дети имеют довольно развитый артикуляционный аппарат, сформированный фонематический слух, благодаря которым создаются условия для правильного звукопроизношения.

Мышцы артикуляционного аппарата старших дошкольников более совершенны: способны производить более тонкие движения, быстрее переключаться с одного движения на другое. Если нет отклонений в строении речевого аппарата (нарушения прикуса, высокого неба, короткой подъязычной связки), звуки родного языка произносятся детьми в соответствии с орфоэпическими нормами [2].

При направленной работе педагога к старшему дошкольному возрасту у детей формируется общая ориентировка в звуковой системе языка, они способны определить место заданного звука в слове (начало, середина, конец), указать порядок следования звуков в слове, дать качественную

характеристику заданного звука (гласный-согласный, мягкий-твердый, глухой-звонкий) [5].

Однако не все дети своевременно овладевают правильным произношением звуков.

По мнению А.И. Макасова, дети старшего дошкольного возраста все еще могут смешивать твердые и мягкие согласные, свистящие и шипящие звуки. Данные сложности выражаются в искаженном произнесении слов и фраз, в недостаточно четкой дифференциации звуков на слух [6].

А.Г. Арушанова отмечает, что неправильное произношение детьми звуков выражается в пропусках звука, замене одного звука другим, искаженном произношении звука. Автор отмечает важность своевременного выявления замен и искажений звуков у дошкольников, говоря о том, что замены звуков в речи влекут за собой в дальнейшем ошибки на письме [1].

Кроме того, недостатки звукопроизношения старшего дошкольника могут являться одним из показателей более сложного нарушения речи, требующего специальной коррекции (дизартрия, алалия) [2].

Одной из особенностей, характеризующей звуковую сторону речи старших дошкольников, является более совершенное речевое дыхание. Длиннее становится дыхательная струя, что позволяет ребенку произносить фразу из пяти-шести слов на одном вдохе.

Но случается и так, что при произнесении фразы дошкольнику не хватает воздуха, он прерывает высказывание, возникает речевая запинка, которая в дальнейшем может перейти в привычку, проявляясь в виде функционального заикания, лишая ребенка нормальных условий общения и препятствуя успешной учебе. Для преодоления данного речевого дефекта также важна своевременная коррекция [12].

В ситуациях общения дети пяти лет могут менять громкость голоса с учетом содержания высказывания и удаленности слушателя, способны регулировать темп речи [5].

У детей старшего дошкольного возраста развивается способность к самоконтролю, происходит осознание недостатков своей речи, на основании этого возникает необходимость приобретения знаний, потребность в обучении.

При правильно организованном процессе воспитания и обучения ребенок становится способным не только пользоваться устной речью, но и осознавать ее строение. Данное приобретение детей старшего дошкольного возраста имеет определяющее значение для последующего овладения грамотой [1].

В научной литературе представлено большое количество диагностик, направленных на обследование звуковой стороны речи дошкольников. Многообразие разработанных исследований лишь подтверждает факт пристального внимания ученых к проблеме своевременной помощи в овладении умением сознательно пользоваться языковыми средствами на этапе дошкольного детства.

Диагностика звуковой стороны речи детей дошкольного возраста в профессиональной деятельности воспитателя имеет свое содержание, она направлена на своевременное выявление дефицитов развития звуковой стороны речи дошкольников, составление плана мероприятий, направленных на их преодоление.

На базе одного из развивающих центров города Красноярска было проведено практическое исследование, направленное на выявление дефицитов развития звуковой стороны речи детей дошкольного возраста.

В исследовании приняли участие дети старшего дошкольного возраста в количестве 12 человек.

Для обследования звуковой стороны речи детей была использована диагностическая методика под редакцией

Е.А. Стребелевой [9], позволившая достаточно детально изучить различные компоненты звуковой стороны речи детей старшего дошкольного возраста, в том числе обследовать состояние артикуляционного аппарата воспитанников.

Обследование звуковой стороны речи предполагало четыре этапа работы: проведение диагностики фонематического слуха, обследование звукопроизношения, изучение силы голоса, темпа речи и интонационной выразительности, обследование состояния артикуляционного аппарата.

Первый этап исследования был направлен на диагностику фонематического слуха, определение умения воспроизводить слоговые ряды и слова, близкие по звуковому составу в заданной последовательности.

Данные, полученные в ходе первого этапа исследования звуковой стороны речи, представлены ниже.

– 66,7 % испытуемых (8 человек) восстановили последовательность заданных слогов, слов, близких по звуковому составу. Отмечено, что на представление ответа данной категории детей понадобилось меньше времени. Дети были более собраны, внимательны к инструкции взрослого;

– 25 % детей (3 человека) испытывали трудности в воспроизведении заданных слогов. Ошибки при распознавании речевого материала возникали тогда, когда количество называемых слогов увеличивалось. Дети могли произнести один и тот же слог дважды и упустить другой заданный слог;

– у 8,33 % детей (1 человек) возникли трудности в восстановлении последовательности слов, близких по звуковому составу. Ребенок не смог различить на слух заданные слова и повторил первое слово два раза.

Цель второго этапа – обследование звукопроизношения.

Ребенку предлагалось рассмотреть серию картинок и правильно назвать изображенные предметы. В протоколе фиксировались звуки, произнесенные ребенком неверно, пропуски звуков.

При проведении задания были использованы изображения из альбома «Наглядный материал для обследования детей» Е.А. Стребелевой.

Данные, полученные в ходе второго этапа исследования звуковой стороны речи, представлены ниже.

– 25 % испытуемых (3 человека) произносят все звуки родного языка;

– 41,67 % испытуемых (5 человек) имеют затруднения в произнесении звуков сонорной группы: [Л], [Лʹ], [Р], [Рʹ];

– наименьшее затруднение вызвало произношение свистящих и шипящих звуков – с такой проблемой столкнулись 33,3 % детей (4 человека).

На третьем этапе были изучены сила голоса, темп речи и интонационная выразительность.

Ребенку предлагалось произнести считалку медленно – быстро, тихо – громко, с разной интонацией.

По итогам третьего этапа были получены следующие результаты:

– 33,3 % (4 человека) детей произносили текст монотонно, не меняли интонацию;

– 50 % (6 человек) испытуемых произносили фразы, не регулируя силу голоса и темп речи;

– 16,7 % (2 человека) детей справились с заданием и произнесли текст отчетливо, в соответствии с полученными рекомендациями (медленно, быстро, тихо, громко, выделяя интонацию).

Четвертый этап исследования звуковой стороны речи был направлен на изучение состояния артикуляционного аппарата.

В процессе выполнения заданий дети выполняли различные артикуляционные упражнения: «Улыбка», «Трубочка», «Грибок», «Вкусное варенье», «Катушка». В протоколе фиксировались следующие данные: понимание инструкции педагога, правильное положение органов артикуляционного

аппарата (язык, губы, зубы) при выполнении артикуляционных движений.

В ходе четвертого этапа обследования звуковой стороны речи были получены следующие результаты:

– у 41,7 % детей (5 человек) не возникало трудностей с пониманием инструкции, при выполнении артикуляционных движений было зафиксировано правильное положение органов артикуляционного аппарата (губы, язык, зубы), дети без труда меняли мимику на лице в соответствии с игровой задачей;

– 41,7 % испытуемых (5 человек) понимали инструкции взрослого, но испытывали затруднения при выполнении артикуляционных упражнений, с трудом меняли мимику лица;

– 16,7 % воспитанников (2 человека) испытывали небольшие трудности в понимании инструкций, при показе упражнений без труда справились с заданием.

Таким образом, в процессе диагностики были исследованы компоненты звуковой стороны речи: фонематический слух, звукопроизношение, сила голоса, темп речи и интонационная выразительность, в том числе даны игровые задания, позволившие обследовать артикуляционный аппарат дошкольников. На основе полученных данных подготовлен анализ результатов работы.

По итогам проведенного диагностического исследования были получены следующие результаты.

Обработка результатов исследования в соответствии с рекомендациями автора диагностической методики позволила сделать вывод об уровне сформированности звуковой стороны речи у детей старшего дошкольного возраста.

Согласно количественным показателям 33,3 % старших дошкольников (4 человека) имеют низкий уровень развития звуковой стороны речи: допускают ошибки в звукопроизношении, не умеют менять силу голоса, темп речи. У данной категории детей возникают трудности при выполнении

артикуляционных упражнений (неправильное положение органов артикуляционного аппарата, слабость мышц языка, слабая воздушная струя).

41,7 % детей (5 человек) имеют средний уровень сформированности звуковой стороны речи. Для данной категории детей характерны неточности в употреблении звуков родного языка (пропуски звуков, произношение звуков только изолированно), неумение регулировать силу голоса.

И лишь 25 % детей данной группы (3 человека) имеют высокий уровень развития звуковой стороны речи. Дети правильно выполняют артикуляционные упражнения, произносят звуки родного языка в соответствии с орфоэпическими нормами, умеют регулировать силу голоса и темп речи.

На основании результатов проведенной диагностики в помощь педагогу были подобраны задания и упражнения в соответствии с их конкретной направленностью на преодоление дефицитов того или иного компонента звуковой стороны речи детей старшего дошкольного возраста.

Задания и упражнения объединены в три группы, что позволяет педагогу использовать их в работе с детьми в соответствии с конкретными задачами: совершенствовать фонематический слух; работать над формированием правильных полноценных движений органов артикуляционного аппарата, необходимых для произношения звуков без искажений; отрабатывать силу голоса, темп речи, интонационную выразительность.

В первой группе представлены задания, направленные на совершенствование фонематического слуха.

Задание «Услышишь звук – хлопни в ладоши». Взрослый произносит ряд звуков (слогов, слов), а ребенок с закрытыми глазами, услышав заданный звук, хлопает в ладоши.

Задание «Послушай внимательно». Взрослый произносит слова, а дети определяют место заданного звука в каждом слове (начало, середина, конец).

Задание «Найди нужное слово». По заданию взрослого дети произносят слова с определенным звуком в начале, середине, конце слова.

Задание «Посмотри и назови». Ребенку предлагается найти в окружающей обстановке предметы, в названии которых встречается заданный звук, определить место звука в слове.

Задание «Сложи звук». Взрослый произносит ряд звуков, а ребенок проговаривает составленные из них слоги и слова. Например, [П] [А] – ПА; [С][О][М] – СОМ.

Задание «Скажи наоборот». Взрослый проговаривает 2–3 звука, а ребенок должен произнести их в обратном порядке.

Задание «Какой одинаковый звук есть во всех словах?». Взрослый произносит 3–4 слова, в каждом из которых есть один и тот же звук: шапка, кошка, мышь – интересуется у ребенка, какой звук встречается во всех названных словах. Если у ребенка возникают трудности в распознавании звука, взрослый произносит слова, интонационно выделяя заданный звук.

Задание «Подумай, не торопись». Взрослый предлагает ребенку несколько заданий на сообразительность.

1. Подбери слово, которое начинается на последний звук слова стул.

2. Вспомни название животного, в котором был бы последний звук слова сыр (тигр, зубр).

3. Подбери слово, чтобы первый звук был бы [Т], а последний [А] [8].

Вторая группа представляет собой варианты упражнений, направленных на выработку правильных положений и полноценных движений артикуляционных органов, необходимых для верного произношения звуков.

В данном контексте необходимо говорить о статических и динамических подготовительных упражнениях, необходимых для развития артикуляционного аппарата. Само название этих групп упражнений указывает на присутствие им

характерные особенности. Статические упражнения связаны с формированием умения удерживать язык неподвижно в различных положениях на протяжении некоторого времени, что позволяет укреплять мышцы языка. Динамические упражнения – это упражнения, связанные с различными движениями артикуляционных органов, они развивают их подвижность и формируют умения переключаться с одной артикуляционной позы на другую. Варианты таких упражнений дают Т.Б. Филичева, Н.А. Чевелева, Г.В. Чиркина.

Так, из статических подготовительных упражнений они предлагают следующие:

Упражнение «Лопаточка». Широкий язык высунуть, расслабить, положить на нижнюю губу. Следить, чтобы язык не дрожал. Держать 10–15 секунд.

Упражнение «Чашечка». Рот широко раскрыть. Широкий язык поднять кверху. Потянуться к верхним зубам, но не касаться их. Удерживать язык в таком положении 10–15 секунд.

Упражнение «Иголочка». Рот открыть. Язык высунуть далеко вперед, напрячь его, сделать узким. Удерживать в таком положении 15 секунд.

Упражнение «Горка». Рот приоткрыть. Боковые края языка прижать к верхним коренным зубам. Кончик языка упереть в нижние передние зубы. Удерживать в таком положении 15 секунд.

Упражнение «Трубочка». Высунуть широкий язык. Боковые края языка загнуть вверх. Подуть в получившуюся трубочку. Выполнять в медленном темпе 10–15 секунд.

Каждое из перечисленных упражнений выполняется четко, медленно.

В качестве динамических подготовительных упражнений можно использовать «Часики». Высунуть узкий язык. Тянуться языком попеременно то к правому уху, то к левому. Двигать языком из угла рта в медленном темпе под счет взрослого. Повторить 10 раз.

Упражнение «Лошадка». Присосать язык к небу, щелкнуть языком. Щелкать медленно, сильно. Тянуть подъязычную связку. Повторить 10 раз.

Упражнение «Грибок». Раскрыть рот. Присосать язык к небу. Не отрывая язык от неба, сильно оттягивать вниз нижнюю челюсть. Прodelать 10 раз.

Упражнение «Качели». Высунуть узкий язык. Тянуться языком попеременно то к носу, то к подбородку. Рот при этом не закрывать. Упражнение проводится под счет взрослого 10 раз.

Упражнение «Вкусное варенье». Высунуть широкий язык, облизать верхнюю губу и убрать язык вглубь рта. Повторить 10 раз.

Упражнение «Змейка». Рот широко открыть. Язык сильно высунуть вперед, напрячь, сделать узким. Узкий язык максимально выдвигать вперед и убирать вглубь рта. Двигать языком в медленном темпе 10 раз.

Упражнение «Маляр». Высунуть язык, рот приоткрыть. Облизать сначала верхнюю, затем нижнюю губу по кругу. Повторить 10 раз, меняя направление.

Упражнение «Катушка». Кончик языка упереть в нижние передние зубы. Боковые края языка прижать к верхним коренным зубам. Широкий язык «выкатывать» вперед и убирать вглубь рта. Повторить 10 раз.

Упражнение «Ветер» (для развития напора воздуха). Набрать в легкие воздух, с силой подуть его через вытянутые «трубочкой» губы. Контролировать ладонью, бумажкой или ваткой. Ощутить резко бьющуюся холодную струю, бумажка или ватка отклоняется в сторону. Повторить 5–10 раз [12].

И третью группу составляют задания, позволяющие отрабатывать силу голоса, темп речи, интонационную выразительность.

Это могут быть упражнения, связанные с предложением ребенку повторить то, что произносит взрослый,

но с выражением во фразе разных чувств: радостно, грустно, высокомерно, гневно, торжественно, восхищенно, удивленно и т.д.

К этой же группе относятся упражнения, направленные на развитие у детей умения произносить слоги или слова с разной интенсивностью: тихо, средняя громкость звучания, громко. В качестве примера можно привести следующую фразу: «Вот иду я вверх!» (сила голоса постепенно повышается), «Вот иду я вниз» (сила голоса понижается).

Можно использовать упражнение «Великий актер». Суть его заключается в том, что взрослый зачитывает ребенку реплики литературных героев, передавая интонацией и тоном их душевное состояние.

– «Голубушка, как хороша! Ну что за шейка, что за глазки! Рассказывать, так, право, сказки!» (лесть).

– «Да что мне Лев?! Да мне ль его бояться?» (высокомерие).

– «А вы, друзья, как ни садитесь, все в музыканты не годитесь» (сожаление, укоризна).

Реплики персонажей можно выбирать самостоятельно, каждый раз примеряя новые образы.

Задания из разных групп педагог может комбинировать в зависимости от задач, которые перед ним стоят, и может их использовать как часть образовательной ситуации или во время игровой и художественной деятельности детей, прогулок, в повседневной жизни.

Таким образом, работая над совершенствованием звуковой стороны речи детей, педагог помогает устранить несовершенства, обеспечивая эффективность общения, адекватное восприятие собеседниками информации и подготовку к следующей ступени образования, когда от качества произносимой ребенком речи будет зависеть и его успешность в освоении содержания различных учебных предметов.

Библиографический список

1. Арушанова А.Г., Юртайкина Т.М. Речь и речевое общение детей: книга для воспитателей детского сада. М.: Мозаика-Синтез, 1999. 272 с.
2. Волкова Л.С. Логопедия: учебное пособие для студентов пед. ин-тов. М.: Просвещение, 1989. 528 с.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-Пресс, 2007. 480 с.
4. Задумова Н.П., Мазаккина Н.А. Механизмы нарушений звукопроизношения у детей 7–8 лет с общим недоразвитием речи // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8, № 2 (27). С. 85–88.
5. Левина Р.Е. Основы теории и практики логопедии. М.: Просвещение, 1968. 367 с.
6. Максаков А.И. Воспитание звуковой культуры речи у дошкольников: пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-Синтез, 2005. 64 с.
7. Семенова Е.А. Общее и речевое развитие детей дошкольного возраста как основа обучения первоначальному чтению // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2021. Т. 26, № 193. С. 149–156.
8. Соколовская А.О. Слуховое внимание. Фонематический слух // Авторская платформа Pandia.ru: [сайт] 2020. URL: <https://pandia.ru/text/80/450/44272.php> (дата обращения: 10.03.2022).
9. Стребелева Е.А. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей». М.: Просвещение, 2004. 164 с.
10. Ушакова Т.Н. Двойственность природы речезыковой способности человека // Психологический журнал. 2004. Т. 25, № 2. С. 5–16.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.11.2013, № 1155 // Министерство образования и науки Российской Федерации. М., 2013.

12. Филичева Т.Б., Чевелева Н.А., Чиркина Г.В. Основы логопедии: учебное пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Педагогика и психология (дошк)». М.: Просвещение, 1989. 223 с.
13. Фомичева М.Ф. Воспитание у детей правильного произношения: пособие для логопеда и воспитателя дет. сада. Воронеж: Ин-т практ. психологии, 1997. 304 с.

ТИП РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ КАК ФАКТОР ВОСПИТАНИЯ ЛИДЕРСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

TYPE OF PARENTAL ATTITUDE AS A FACTOR OF EDUCATION OF LEADER ABILITIES CHILDREN OF THE OLDER PRESCHOOL AGE

О.М. Вербианова

O.M. Verbianova

Тип родительского отношения, воспитание, лидерские способности, дети дошкольного возраста.

В статье раскрывается взаимосвязь типа родительского отношения и развития лидерских способностей детей дошкольного возраста. Результаты позволяют прогнозировать развитие лидерских способностей детей.

Type of parental attitude, upbringing, leadership abilities, preschool children.

The article reveals the relationship between the type of parental attitude and the development of leadership abilities of preschool children. The results allow predicting the development of children's leadership abilities.

Сегодня общество «делает ставки» на развитие личностных качеств человека, где стержневыми характеристиками являются воля, инициатива, самостоятельность,

коммуникабельность. По своей сути эти характеристики лежат в основе лидерства. Этот феномен для американской нации уже стал буквально основой мировоззрения и воспринимается как жизненная позиция успешного человека.

В литературе изучение феномена лидерства представлено довольно широко, но, как правило, исследования касаются школьников, студентов, молодых специалистов. Тем не менее ряд авторов указывают, что истоки лидерских способностей следует искать в дошкольном детстве, так как именно в это время формируются основные личностные образования, навыки общения, волевые качества: самостоятельность, инициативность.

Актуальность темы стимулировала исследования в области изучения лидерства в дошкольном возрасте. Так, в современной литературе представлены сведения: о сущности и компонентах лидерского потенциала в дошкольном возрасте [3; 6], базовых лидерских качествах дошкольников [2; 4], специфике развития лидерских качеств в различных условиях [5; 7].

Семейное воспитание оказывает глобальное влияние на обеспечение психологического благополучия ребенка, формирование важнейших личностных качеств и способностей. В исследованиях представлены данные, что развитие лидерских способностей зависит от структуры семьи [1]. Становление личностных качеств детей дошкольного возраста происходит под влиянием такого фактора, как детско-родительские отношения. С учетом вышесказанного целью данной работы является изучение влияния типа родительского отношения на воспитание лидерских способностей ребенка.

В исследовании приняли участие 30 семей, в которых воспитываются дети старшего дошкольного возраста. Для исследования типа родительского отношения использо-

вался тест-опросник родительского отношения (А.Я. Варга и В.В. Столин). В исследовании приняли участие только матери детей.

На основе теоретического анализа были выделены параметры, позволяющие оценить лидерские способности в дошкольном возрасте. Так, ряд авторов указывают, что ребенка-лидера характеризует: стремление к доминированию, самостоятельность, адекватная самооценка, инициативность, высокий уровень умственного развития, речевая и поведенческая активность, эмоциональная отзывчивость, умение придумывать и организовывать разные игры [2; 3; 6; 8]. Данные результаты послужили основой для определения необходимых диагностических методик с целью изучения уровня развития лидерских способностей. В исследовании использовались следующие методики.

1. Методика изучения фрустрационных реакций (С. Розенцвейг).

2. Социометрическая методика для дошкольников «День рождения» с учетом показателя общительности.

3. Методика изучения самооценки «Лесенка».

4. Методика Р.М. Геворкян «Особенности проявления воли дошкольников».

5. Оценка игровых умений на основе наблюдения.

Диагностические методики позволили получить сведения по ряду показателей, характеризующих лидерский потенциал каждого ребенка. По преобладающему уровню развития изучаемых параметров определялся общий уровень развития лидерских способностей. Анализ результатов, полученных на основе диагностических методик, позволил выделить 2 группы детей: дети, обладающие лидерскими способностями, и дети, не обладающие лидерскими способностями.

Далее проводилось сопоставление результатов по изучению типа родительского отношения и наличия/отсутствия у детей лидерских способностей.

Результаты сопоставления отражены в таблице.

Таблица

**Соотношение типа родительского отношения
и наличия лидерских способностей
у детей старшего дошкольного возраста**

Тип родительского отношения	Дети, обладающие лидерскими способностями (%)	Дети, не обладающие лидерскими способностями (%)
Сбалансированный тип	82	18
Инфантилизация	5	95
Симбиотический тип	16	84
Отвергающе-авторитарный тип	11	89

При сбалансированном типе родительского отношения наблюдается наибольшее число детей, обладающих лидерскими способностями (82 %). Среди детей, родители которых имеют симбиотический тип родительского отношения, только 16 % детей обладают лидерскими способностями. При типе отношения «инфантилизация» и отвергающе-авторитарном типе преобладают дети, у которых не выражены лидерские способности (95 % и 89 % соответственно).

Корреляционный анализ (вычисление коэффициента корреляции Спирмена) показал высокую степень связи между показателями развития волевых качеств (инициативы, самостоятельности) и уровня развития игровых умений ребенка ($r = 0,89$). Данный факт подтверждает роль игры в развитии волевых качеств детей дошкольного возраста и лидерских способностей.

Таким образом, можно сделать вывод, что экспериментальная часть исследования подтверждает влияние типа родительского отношения на развитие лидерских способностей детей старшего дошкольного возраста. Типы родительского отношения, характеризующиеся эмоциональным принятием ребенка, оптимальной дистанцией в общении с ним, стремлением взрослого к сотрудничеству с ребен-

ком, ясностью, непротиворечивостью и последовательностью требований, содействуют развитию лидерских способностей ребенка. Вариации других типов родительского отношения, которым свойственны эмоциональное отвержение, недостаток эмоционального контакта, конфронтация либо симбиоз, стремление удовлетворить все потребности ребенка, могут тормозить или «блокировать» развитие лидерских способностей ребенка.

Данное исследование позволяет не только прогнозировать развитие лидерских способностей детей, но и корректировать развитие лидерских качеств детей посредством оптимизации детско-родительских отношений.

Публикация подготовлена по результатам работ с использованием средств гранта Красноярского краевого фонда науки № 2022031008473 «Разработка и апробация информационно-методического портала как средства психолого-педагогического сопровождения современных родителей на основе диагностики их потребностей и затруднений».

Библиографический список

1. Арамачева Л.В., Петрова А.В. Особенности проявления лидерских качеств детей старшего дошкольного возраста, воспитывающихся в неполных семьях // Преемственность в образовании. 2018. № 17(04). С. 41–44.
2. Дубченкова Н.О. Развитие лидерских качеств у старших дошкольников как условие социализации // Педагогическая наука и образование в диалоге со временем: материалы V Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. памяти В.А. Пятина. Астрахань: АГУ, 2020. С. 140–143.
3. Глубоцкая Е.В. Развитие лидерских способностей как фактор позитивной социализации детей старшего дошкольного возраста // Психолого-педагогический журнал «Гаудеамус». 2021. Т. 20, № 4 (50). С. 84–89.
4. Немкина И.А. Развитие лидерских качеств дошкольников в режиссерской игре // Педагогика и психология: теория и практика: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Пенза: Наука и просвещение, 2020. С. 57–59.

5. Савенкова Т.Д. Развитие лидерских способностей старших дошкольников в условиях совместной деятельности в отечественной психологии и дошкольной педагогике // Теория и практика проектного менеджмента в образовании: горизонты и риски: материалы Междунар. науч.-практ. конф. М.: Ин-т педагогики и психол. образования, 2020. С. 246–251.
6. Карпова С.И., Савенкова Т.Д. Развитие лидерских способностей у детей старшего дошкольного возраста // Муниципальное образование: Инновации и эксперимент. 2020. № 4 (73). С. 55–61.
7. Папир О.О. Особенности общения и взаимодействия детей-лидеров в сюжетно-ролевой игре: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2015. 25 с.
8. Шелиспанская Э.В. Психолого-педагогические аспекты развития лидерской одаренности в младшем школьном возрасте // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2019. № 4 (20). С. 50–54.

ВОСПИТАНИЕ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ: СТАНОВЛЕНИЕ СУБЪЕКТНОСТИ

UPBRINGING OF A CHILD WITH DISABILITIES IN PRESCHOOL EDUCATION: THE FORMATION OF SUBJECTIVITY

А.Ф. Гох

A.F. Gokh

Субъектность, детство, дети с ограниченными возможностями здоровья, активность, самостоятельность, инициативность, ответственность.

Проблема субъектности, заложенная еще в Античности, в современных исследованиях является приоритетной темой, поскольку и в настоящее время смысл феномена остается до конца неопределенным. Исследование углубляет представления о том, что формирование субъектности у детей начинается еще

в раннем (дошкольном) возрасте. Проявлены такие проблемные стороны формирования субъектности детей с ограниченными возможностями здоровья в дошкольном образовании, как недостаток целевой инициации действий, перераспределение собственной ответственности, опора на иллюзорный успех, секвестирование диалогичности в проблемно-игровых коммуникативно-познавательных ситуациях.

Subjectivity, childhood, children with disabilities, activity, independence, initiative, responsibility.

The problem of subjectivity, laid down in antiquity, in modern research is a priority topic, since at the present time the meaning of the phenomenon remains completely uncertain. The study deepens the understanding that the formation of subjectivity in children begins at an early (preschool) age. Such problematic aspects of the formation of the subjectivity of children with disabilities in preschool education as the lack of targeted initiation of actions, redistribution of their own responsibility, reliance on illusory success, sequestration of dialogicity in problem-game communicative and cognitive situations are manifested.

Социализирующая матрица русской культуры выработала определенные подходы в воспитании гражданина, поскольку воспитание, как и обучение является непрерывным процессом всей жизни [9]. Получилось так, что за воспитанием всеобъемлющей гражданской позиции, безусловно приоритетной, оказалась затененной важность воспитания того самого гражданина в раннем детстве. Несогласные могут возразить – и благодетели учим, и дружбе, да и взрослого, который рядом, не зря называют воспитателем. Граница между воспитателем и обучателем размыта и неустойчива. Весьма легко оказаться в предопределенности разворачиваемых событий, когда результат становится важнее самого процесса. Одной из задач дошкольного образования является формирование общей культуры личности детей. Воспитание личности априори невозможно без развития у нее субъектности.

Субъектность является стороной Dasein [17]. Субъектность позволяет спросить, а может и постичь: Кто Я емь? Картезианский переворот в понимании субъекта размыкает стартовое время появления-проявления субъектности [10]. Более того, философская антропология, для которой «проектный» характер человеческого бытия становится центральным, декларирует, что субъектность как феномен не может быть объективирована, а, следовательно, выступает в сугубо индивидуальной сущности любого опыта [18]. Опыт разворачивается «в активности» (деятельности) [15], но нам импонирует обозначение «в поступке» [2]. Субъектность человека проявляется всегда в-, с-, на фоне– субъектности другого, взаимной ответственности друг перед–, за– друга. Это предопределяет диалогичность человеческого бытия. Индивидуальное либо социальное тем самым выносятся за скобки [4]. Интерсубъектность ребенка предопределяет важнейшую задачу педагогики – воспитывать, обучать в диалоге с другим [13]. В последнее время исследования субъектности детей раннего возраста значительно активизировались [22].

Дошкольный возраст является самым благодатным периодом развития ребенка. В возрасте 0–7 лет закладываются и начинают формироваться многие качественные характеристики личности [3; 6; 19]. В этот период жизни маленький человек еще не встречается с неразрешимыми дилеммами, не разрывается противоречиями, все препятствия преодолимы и чаще доставляют удовольствие, нежели неприятности. Все, что предстоит взрослому – не сломать столь хрупкую идиллию познания ребенком окружающего мира, выстроив произвольность таким образом, чтобы интерес ребенка делать то, что он хочет совпадало с тем, что хочет взрослый [7]. Безусловно следует учитывать критические и сензитивные периоды развития ребенка.

При всей диалогичности бытия опасным является принудительное навязывание общения, как и одиночества, превращая тем самым ребенка в объект манипуляций. Тонкая грань между произвольностью и свободой может быть сбалансирована, если взрослый готов слушать (услышать) ответность ребенка, которого может и не наступить, а потому состоявшийся ответ – бесконечная ценность сама по себе [13].

От природы человеку свойственна творческость – непрестанная реализация своего Я, позиционирование миру своей субъектности. Субъектность подразумевает способность к «самости» [16], взаимодействию с Другим [5], рефлексии [11], мотивации и наличия ценностно-смысловых регуляторов [1]. Резюмируем: субъектность – врожденная потребность и рожденная способность творить мир и быть его творением.

Противопоставление научных дискурсов вокруг разворачивания проблемы становления субъектности в дошкольном возрасте не дает однозначного ответа – в каком возрасте происходит значимое, чтобы о нем можно было говорить, формирование субъектности. Мы в своих рассуждениях будем опираться на идею, что именно дошкольный возраст является даже не столько предпосылкой, сколько наиболее благоприятным временем разворачивания субъектности.

Предтечей или составляющими субъектности – в этом случае допускается свободное позиционирование мнений – являются ценностное отношение, интерес, избирательная направленность, инициативность, свобода выбора, активность, автономность, самостоятельность, ответственность, мотивационная сфера, произвольность, общение, самосознание.

Инклюзия как результат гуманизации общества, и в частности образования, заявляет даже не столько о принятии инакового, сколько о небезразличии к другому: «Между мной и другим зияет различие... Моя ответственность

за другого является именно не-безразличием этого различия» [14]. Для понимания детей с ОВЗ методологическую и гуманистическую ценность представляют собой идеи М. Фуко: во-первых, новый взгляд на соотношение здоровья и болезни, на природу психической инаковости. Во-вторых, инновационная трактовка клинического (медицинского) мышления, которую можно положить в основу современной медицинской культуры. В-третьих, стратегии сопротивления власти как анонимному, вездесущему институту нормативного контроля. Поскольку в этом противостоянии человек особенный проектирует и конструирует себя как морального субъекта [8].

Адаптация ребенка с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) к миру является, наверное, сверхзадачей для взрослого, оттого манящая и притягивающая, бросающая вызов взрослому, его возможностям. Чтобы у ребенка с ОВЗ появилась способность менять образ жизни по своему усмотрению, находить свое место, давать что-то этому миру и даже менять его в лучшую сторону, фундамент необходимо закладывать уже в дошкольном возрасте. Становление субъектности и является таким краеугольным камнем. В последнее время наблюдается активное продвижение поведенческих технологий, конечной целью которых видится матричное встраивание ребенка в удобную для взрослого позицию. Результат, о котором с предосторожностью предупреждали выше, не просто заметен, а зачастую потрясает своими достижениями. Однако в такой практике у ребенка не происходит новообразований, а прирастает лишь выученное поведение, привязанное к конкретной ситуации. Заблуждением является упование на перенос заученных действий в условия непредсказуемых вызовов действительности. Акцент на поведенческие технологии если и не блокирует развитие ребенка, то обязательно деформирует становление личности.

В дошкольном возрасте образцом своего Я всегда выступает взрослый. В первую очередь самым значимым взрослым для ребенка априори является родитель, педагог и специалист, сопровождающий ребенка в его организованности, воспитатель находится на очень близком уровне к родителям. Тем самым взрослый наделен величайшей ответственностью за то, что ребенок станет кем-то (или не станет), в любом случае реализуется как человек, как особый «проект». Первые годы жизни – «непуганое» время полного доверия миру, появления первых границ культурного – доверие рискует быть разрушено взрослым. Вследствие последнего формируются детские страхи, которые могут сопровождать ребенка бесконечно долго, а порою и всегда. Страхи ребенка с ОВЗ, как правило, преодолеваются лишь с помощью взрослого. Доверие – универсальная нравственная ценность. Взрослому следует доверять ребенку, который сам подскажет, что для него важно в каждом конкретном случае, надо лишь понять его язык. Сложность представляет текучесть ситуации и размытость границ социальной приемлемости, в этом случае взрослый должен своевременно подхватить и поддержать конструктивную инициативу. Разрушительная псевдо-инициатива (импульсивность) порождает своеволие протестного содержания, что тоже может закрепиться как жизненный ориентир [20].

Для взрослого должны быть одинаково важны инициативный замысел ребенка с последующей его реализацией и инициированный вызов с дальнейшим его преодолением. Ребенку необходимо предоставлять шанс самому совершать пробы и допускать ошибки.

Часто наблюдается разрыв в воспитании между педагогами и семьей. В образовательном случае акцент делается на произвольность, игнорируя саму возможность проявления инициативы ребенком с ОВЗ, не особо упоывая на его

самопродвижение в развитии. В семейном случае родитель всячески пытается поддерживать проявления самостоятельности, которая зачастую носит надситуативный характер, то, чего не хватает в образовании, однако, у родителя наблюдается дефицит педагогических умений, позволяющих выстроить саму произвольность.

Самосознание ребенка начинает формироваться именно в дошкольном возрасте. К трем годам, как правило, ребенок идентифицирует себя как субъекта, отделяя от внешнего мира. К концу дошкольного возраста проявляется способность оценивать свои действия, сопоставлять себя с Другим. Происходит первое складывание конструкта мира и Я в этом мире.

Свобода выбора – тоже универсальная ценность, ребенок обретает ее через становление своей идентичности. С.Л. Рубинштейн показывает риск обратить благо свободы во вред ребенку, насаждая только общественные нормы, так сказать «социализируя» ребенка [16]. Примат общественного над личным нарушает этические нормы человека, достаточно того, что это выступает как противопоставление категорическому императиву И. Канта [12]. Подлинно свободным человека делает лишь нравственный закон. В то же время социальные институты своей стабильностью не дают хаосу постоянно обрушивающегося мира подмять под себя психику человека и его душевное здоровье. Важнейший посыл исследований А. Гелена, как и всей философской антропологии – рассматривать человека как действующее существо, активно формирующее свою среду обитания. В этой активности человек и создает культуру как средство собственного выживания [21].

Изучение научных источников, воспитательных практик, лонгитюдного наблюдения показывают, что актуальность данной темы не подвергается сомнению, более того,

дискурс стремительно возрастает, что приводит к еще большему количеству многоточий. Имеющиеся исследования по данной теме, относительно дошкольного возраста, не являются тождественными. Еще более спорными утверждениями представляются размышления в отношении детей с ограниченными возможностями здоровья. Проявлены такие проблемные стороны формирования субъектности детей с ОВЗ в дошкольном образовании, как недостаток целевой инициации действий, перераспределение собственной ответственности, опора на иллюзорный успех, секвестирование диалогичности в проблемно-игровых коммуникативно-познавательных ситуациях. Аристотелевское «существовать» – значит быть в качестве причины, т. е. действовать. Позволить действовать – важнейший принцип воспитательного процесса.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Психология личности: учебник. М.: Изд-во МГУ, 2010. 367 с.
2. Бахтин М.М. К философии поступка // Философия и социология науки и техники. Ежегодник 1984–1985. М.: Наука, 1986. С. 80–160.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте: монография. СПб.: Питер, 2009. 398 с.
4. Бубер М. Проблема человека // Два образа веры. М.: Республика, 1995. С. 157–232.
5. Волкова Е.Н. Субъектность педагога: теория и практика: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. М., 1998. 41 с.
6. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М.: Юрайт, 2017. 198 с.
7. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл, 2005. 512 с.
8. Гох А.Ф., Викторук Е.Н., Минеев В.В. Аутичный мир: от одиночества субкультуры к созиданию общечеловеческих цен-

- ностей: монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. 216 с.
9. Гох А.Ф., Викторук Е.Н. Конвенциональная модель воспитания: проблема и цель // Патриотизм как основа формирования духовно-нравственной культуры личности в системе образовательных организаций: материалы международной научно-практической конференции. М., 2020. С. 54–57.
 10. Декарт Р. Рассуждения о методе. Начала философии. Страсти души. М.: Бомбора, 2019. 560 с.
 11. Дуденкова И.В. «Детский вопрос» в социологии: между нормативностью и автономией // Социология власти. 2014. № 3. С. 47–59.
 12. Кант И. Критика практического разума. М.: Эксмо-Пресс, 2015. 224 с.
 13. Кислов А.Г., Щербин М.Д. К педагогической актуализации концепта субъектности // Ценности и смыслы. 2022. № 1 (77). С. 28–42.
 14. Левинас Э. Бог и философия // Эмманюэль Левинас: путь к Другому: сб. статей и переводов, посвященный 100-летию со дня рождения Э. Левинаса. СПб.: СПб. ун-т, 2006. С. 201–230.
 15. Рубинштейн С.Л. Бытие сознание. СПб.: Питер, 2017. 288 с.
 16. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. СПб.: Питер, 2012. 224 с.
 17. Хайдеггер М. Бытие и время. М.: Академический проект, 2015. 460 с.
 18. Шелер М. Положение человека в Космосе: Проблема человека в западной философии. М.: Прогресс, 1988. 552 с.
 19. Эльконин Д.Б. Детская психология. М.: Академия, 2008, 383 с.
 20. Erikson E.H. Childhood and society. New York: Norton, 1993. 448 p.
 21. Gehlen A. Moral und Hypermoral. Eine pluralistische Ethik. Frankfurt am Main : Klostermann, 2004. 196 s.
 22. Warner G.J., Lensing J.N., Fay D. (2017). Personal initiative: Developmental predictors and positive outcomes from childhood to early adolescence. Journal of Applied Developmental Psychology, 52. 114–125.

**НРАВСТВЕННЫЕ ОРИЕНТИРЫ
СОВРЕМЕННЫХ ДЕТЕЙ И ИХ УЧЕТ
В ВОСПИТАТЕЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ
ПРОЦЕССЕ**

**MORAL GUIDELINES OF MODERN CHILDREN
AND THEIR CONSIDERATION
IN THE EDUCATIONAL PROCESS**

О.В. Груздева

И.В. Груздева

Н.А. Старосветская

А.Г. Свириденко

O.V. Gruzdeva

I.V. Gruzdeva

N.A. Starosvetskaya

A.G. Sviridenko

Дети дошкольного возраста, идеал, нравственный ориентир, детский дом.

Рассматривается актуальность изучения нравственных ориентиров у современных детей. Обсуждаются результаты исследования и как полученные данные объясняются возрастной спецификой, спецификой образовательного учреждения.

Preschool children, ideal, moral reference point, orphanage.

The relevance of the study of moral guidelines in modern children is considered. The results of the study are discussed. It is considered how the data obtained are explained by the age specifics, the specifics of the educational institution.

В условиях демографических, экономических и технологических глобальных вызовов современного общества критически важным становится человеческий капитал как важнейший фактор развития общества и государственности.

При этом именно от системы образования во многом зависит, какими будут граждане страны. Большие вызовы

определяют в качестве приоритетной задачи от образования – изучение современного детства, и в дальнейшем обеспечение условий для обучения и психического развития детей. Указом Президента Российской Федерации 2018–2027 гг. объявлены Десятилетием детства [5; 7].

Решение поставленных перед образованием задач невозможно без регулярных исследований, которые дают объективный психологический портрет современного ребенка. Исследования необходимы не только для определения и уточнения возрастных норм, но и для оценки рисков обучения и психического развития подрастающего поколения. Понимание закономерностей психического развития и обучения современного поколения обучающихся лежит в основе решения ключевых задач индивидуализации обучения, развития творческого потенциала, формирования психологического благополучия, а также профилактики и коррекции негативных тенденций в развитии молодых людей.

Ключевым моментом современных исследований и построения образовательных программ должно стать изучение и учет нравственных ориентиров современных детей как необходимое условие осуществления процессов воспитания, обучения, развития [4].

Для осуществления целенаправленных и целесообразных педагогических действий необходимо понимать, какие нравственные ориентиры для детей являются сегодня важными, и соотносить педагогический процесс с ними, тем самым осуществляя либо коррекционные действия, либо подбор рациональных педагогических воспитательных приемов с учетом приоритетов и интересов современных детей.

Для изучения сферы нравственных ориентиров детей и мотивов их выбора нами было выполнено исследование. Основным методом сбора данных выступил опрос детей разного возраста двух видов учреждений: дошкольная

образовательная организация и детский дом, имеющий дошкольное отделение. Детям задавали вопрос «На кого ты хочешь быть похожим?».

В дошкольной образовательной организации выборка составила 116 человек. Воспитанников детского дома – 90 человек. Ответы детей распределены по критериям. Критерии и примеры ответов в группах представлены ниже.

Таблица 1

**Преобладающие выборы
в ответах детей дошкольного возраста
(дошкольная образовательная организация, n=116)**

Примеры (преобладающие в категории)		Количество ответов
1		2
<i>Ориентация на героя, персонажа, который совершает агрессивные действия</i>	На танк, потому что он стреляет. На свою подругу, потому что я ее так люблю, что готов ее сожрать! На бандита, он грабит банки, и у него много денег	4
<i>Герой, персонаж, который совершает социально полезные действия</i>	На гориллу, хочу защищать весь город. На робота-пожарного, он тушит пожар. На супергероя, который спасает мир. На Человека-паука	4
<i>Член семьи (свой пол)</i>	На маму. На папу. На папу, он сильный, служил в армии. На папу, он крутой. На красивую маму	65
<i>Другой член семьи (не папа, мама)</i>	На свою бабушку, потому что она со мной играет и готовит вкусные блинчики. На младшую сестру, потому что она всегда играет. На брата. На братика. На бабушку Любу. На бабу Дусю. На тетю Виолетту	7
<i>Друг, подруга</i>	Подругу, друга	3

	1	2
<i>Внешне привлекательный персонаж (атрибутика, яркость, ситуативная популярность)</i>	На Губку Боба, потому что он прикольный. На принцессу, потому что она красивая, носит бусы и браслеты. На единорога, я его люблю. На персонажа компьютерной игры «Луна и солнце», он высоко прыгает. На персонажа компьютерной игры «Грегори», он быстро бегают. На сказочного персонажа «Фаги-ваги» (защищает себя). На Человека-паука. На Харли Квин (подружка Джокера). На Снегурочку. На Колобка. На Красную Шапочку	39
<i>Представитель профессии</i>	На художника (4 г.) На пилота (4 г.). На балерину, хочу танцевать (4 г.). На доктора, чтобы ухаживать за животными (ветеринар). На таксиста (4 г.). На водителя (4 г.). На военного (4 г.). На блогера. На машиниста. На массажиста. На полицейского. На артистку, хочу петь на сцене. На папу, он сильный, служил в армии (7 л.). На работника зоопарка. На парикмахера (6 л.) На полицейского. На продавца, люблю все продавать. На спортсменку Щербакову. На солдата. На парикмахера. На пожарного. На сотрудника МЧС. На воспитательницу. На воспитателя. На кукольный театр. На танкиста. На папу-доктора. На управляющего самолетом. На фигуриста. На балерину. На полицейского	32
<i>Животные с характерными признаками поведения</i>	На зайчика, потому что я быстро прыгаю. На тигра. На зайца, они быстро бегают. На коша	4
<i>Компьютерный персонаж</i>	На персонажа компьютерной игры «Луна и солнце», он высоко прыгает. На персонажа компьютерной игры «Грегори», он быстро бегают	2
<i>На себя</i>	Хочу быть просто собой	2

Анализ данных показывает, что дети младшего дошкольного возраста в качестве лиц, на которых хотят быть похожими, называют родителей, что соответствует возрастной норме. Социальное окружение детей преимущественно составляют члены семьи, родители. Дети младшего дошкольного возраста как раз переживают этап развития самосознания, связанный с половой идентификацией и хотят быть похожими на папу или маму своего пола.

В ответах детей практически нет ориентаций на профессии и соответствующие им действия.

Детей среднего дошкольного возраста привлекают яркие, трендовые персонажи, мелькающие в телевизоре или гаджетах, обладающие яркими внешними характеристиками, подвижные (большой рот, яркие контрастные цвета, тактильно-приятные) и предполагающие минимальные однообразные действия (бросать, вращать, открывать-закрывать, пугать...).

Среди нравственных ориентиров детей старшего дошкольного возраста – представители профессий. Данные результаты также соотносятся с возрастными особенностями (познание в игре и передача ролевых отношений, «отыгрывание» профессиональной тематики, готовность к переходу во взрослую жизнь, к выполнению социально одобряемой деятельности). Профессия учитель отсутствует в ответах детей, воспитатель (как знакомая детям дошкольного возраста) – в двух ответах. Чаще ответы, связанные с ориентацией на профессии, присутствуют у мальчиков.

Для многих детей любого возраста нравственным ориентиром является родитель, носитель профессии. В связи с этим особенно эффективной является профориентационная работа через знакомство с профессиями родителей и привлечение пап и мам к участию в мероприятиях детского сада с рассказами о своих профессиях.

Иллюстрируют полученные результаты по дошкольному возрасту данные, полученные в опросе дошкольников-воспитанников детского дома. Получены данные и о нравственных ориентирах детей других возрастов – младшего школьного, подросткового, юношеского (таблица 2).

Таблица 2

**Ответы детей-воспитанников детского дома
(КГКУ «Канский детский дом им. Ю.А. Гагарина», n=90)**

№	Пол	Возраст	На кого ты хотел (а) бы быть похожим (ей)?
1	2	3	4
1.	муж	5 лет	На дядю
2.	муж	4 года	На полицейского
3.	жен	5 лет	На Белоснежку
4.	муж	4 года	На собаку
5.	муж	4 года	На Костю
6.	жен	4 года	На Олю (сестру)
7.	муж	3 года	На полицейского
8.	муж	4 года	На солдата
9.	жен	5 лет	На Русалочку
10.	муж	5 лет	На брата
11.	муж	5 лет	На пожарного
12.	жен	6 лет	На Айболита
13.	жен	7 лет	На Золушку
14.	жен	6 лет	На Снегурочку
15.	жен	6 лет	На Дюймовочку
16.	муж	6 лет	На полицейского
17.	жен	6 лет	На Аленушку
18.	муж	8 лет	На своего дядю Сашу. Он ремонтирует телефоны
19.	жен	8 лет	На Золушку
20.	муж	9 лет	Хотел бы походить на Короля
21.	муж	11 лет	На «Соника Бум» (он добрый, может помогать и останавливать время)
22.	муж	11 лет	На робота из фильма «Живая сталь»
23.	жен	10 лет	На Марину Сергеевну (воспитателя)
24.	жен	10 лет	На воспитателя
25.	жен	9 лет	Я бы хотела походить на нашего воспитателя
26.	жен	9 лет	Я хотела бы походить на Фею

Продолжение табл. 2

1	2	3	4
27.	муж	8 лет	На актера Юрия Бойко
28.	муж	7 лет	На робота из мультфильма «Он всегда в бой идет»
29.	жен	10 лет	На Красную Шапочку
30.	жен	10 лет	На принцессу Рапунцель, у которой длинные волосы
31.	жен	7 лет	На Елену Александровну (воспитатель)
32.	муж	9 лет	На дядю Федора из Простоквашино»
33.	жен	11 лет	На Путина, хочу управлять всей страной
34.	муж	11 лет	На Юрия Бойко
35.	муж	7 лет	На Человека-паука
36.	муж	9 лет	На нашего тренера Дмитрия Владимировича
37.	муж	9 лет	На маму
38.	жен	8 лет	На маму, потому что она красивая, добрая, умная, хорошая
39.	жен	11 лет	На Ирину Анатольевну. Она добрая и красиво одевается
40.	муж	11 лет	На Юрия Бойко
41.	муж	11 лет	На папу. Он добрый и сварщик
42.	муж	10 лет	Ни на кого
43.	муж	9 лет	На Супермэна
44.	муж	10 лет	На маму
45.	муж	11 лет	На папу. Он каждый день трудится
46.	муж	8 лет	На тренера Анну Владимировну, на логопеда Ма- рину Владимировну, на директора А.Г. Свириденко
47.	муж	11 лет	Сам на себя, т.к. я личность
48.	муж	7 лет	На учителя физкультуры в школе
49.	жен	11 лет	На подругу Настю
50.	жен	9 лет	На одноклассницу Юлю, она хорошо учится и добрая
51.	жен	11 лет	На воспитателя Галину Николаевну
52.	жен	11 лет	На добрую фею из сказки
53.	муж	13 лет	На папу, потому что он работающий, любит маму
54.	жен	12 лет	На певицу Алену Швец
55.	жен	12 лет	На воспитателя Василису Александровну
56.	муж	13 лет	На учителя физкультуры в школе
57.	муж	12 лет	На Юрия Бойко, он спортсмен, сильный, подвижный
58.	муж	12 лет	На Юрия Бойко, он первый по боям

1	2	3	4
59.	муж	12 лет	Я бы хотел быть похожим на футболиста Полье
60.	муж	14 лет	На футболиста Лесси С.
61.	муж	12 лет	На В.В. Путина
62.	муж	12 лет	На себя
63.	муж	13 лет	На футболиста Л. Месси
64.	жен	13 лет	На Дмитрия Устюгова
65.	жен	13 лет	На Нагалью Воробьеву
66.	жен	14 лет	На маму
67.	жен.	14 лет	На Валю Карнавал
68.	муж	12 лет	На Гарри Поттера
69.	муж	13 лет	На Гарри Поттера
70.	муж	14 лет	На самого себя
71.	жен	14 лет	На Полину Гагарину
72.	муж	14 лет	На Гарри Поттера
73.	муж	15 лет	На летчика А.П. Мересьева
74.	муж	15 лет	На футболиста К. Мбаппе
75.	жен	15 лет	На Полину Гагарину
76.	жен	15 лет	На Дмитрия Мозжухина, лидера группы «Дайте танк»
77.	муж	15 лет	На футболиста К. Рональдо
78.	жен	15 лет	На папу
79.	муж	15 лет	На Пола Уокера
80.	муж	15 лет	На футболиста Неймара
81.	муж	15 лет	На Александра Максименко (футбольный вратарь)
82.	муж	16 лет	На Антона Шипулина
83.	муж	17 лет	Я хочу быть похожим на нашего директора
84.	жен	17 лет	Хочу быть похожей на Кирилла Бледного
85.	муж	17 лет	На Дмитрия Устюгова
86.	муж	17 лет	На самого себя
87.	муж	17 лет	На Джеки Чана
88.	мух	16 лет	На Доминика Торетто
89.	муж	18 лет	На Л. Месси
90.	муж	17 лет	На футболиста К. Рональдо

Так, у детей, воспитывающихся в условиях детского дома, результаты в дошкольной группе похожие с детьми из дошкольной образовательной организации. Но выбор в качестве нравственного ориентира представителя какой-либо профессии присутствует с более младшего возраста. Харак-

терной особенностью нравственных ориентиров детей – воспитанников детского дома является ориентация на значимых лиц, о которых получают информацию в процессе воспитательной работы от сотрудников детского дома. Все персонажи обладают отличительными или уникальными способностями, достижениями в разных видах деятельности (спорт, космос). В качестве нравственных ориентиров и идеалов у детей из детского дома часто присутствуют сотрудники детского дома. Тем самым просматривается направленная, систематическая работа педагогического коллектива и дружелюбность, семейность атмосферы, в которой растут дети.

Таким образом, полученные в процессе эмпирического исследования данные позволяют получить информацию о значимых лицах для детей, нравственных ориентирах, которые формируют ядро личности, а также специфическую работу коллективов образовательных организаций, роль родителей в процессе формирования личности детей.

Публикация подготовлена по результатам работ с использованием средств гранта Красноярского краевого фонда науки № 2022031008473 «Разработка и апробация информационно-методического портала как средства психолого-педагогического сопровождения современных родителей на основе диагностики их потребностей и затруднений».

Библиографический список

1. Груздева О.В., Вербианова О.М. Психология развития (возрастная). Красноярск. 2011.
2. Груздева О.В., Вербианова О.М., Арамачева Л.В., Леганькова О.В. Развитие самосознания детей старшего дошкольного возраста // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2020. № 4 (54). С. 99–107.
3. Груздева О.В. Развитие детей дошкольного возраста в контексте современной образовательной и социальной ситуации развития: практико-ориентированная монография. Красноярск, 2018.

4. Малых С.Б. Актуальные задачи психологической науки и образование // Педагогика. 2021. № 11. С. 48–64.
5. Распоряжение Правительства РФ от 23 января 2021 г. № 122-р «Об утверждении плана основных мероприятий, проводимых в рамках Десятилетия детства, на период до 2027 г.».
6. Старосветская Н.А., Свириденко А.Г. Педагогические условия формирования представлений о мире профессий у детей-сирот дошкольного возраста // Психология и педагогика детства / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. 2019. С. 90–98.
7. Указ Президента Российской Федерации № 240 от 29 мая 2017 г. «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства».

ФОРМИРОВАНИЕ ЛЮБВИ К РОДИНЕ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ВОСПРИЯТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПЕЙЗАЖНОЙ ЖИВОПИСИ

FORMATION OF LOVE FOR HOMELAND AMONG CHILDREN OF OLDER PRESCHOOL AGE IN THE PROCESS OF ARTISTIC PERCEPTION OF NATIONAL LANDSCAPE PAINTING

**Н.Ю. Дмитриева
А.В. Бабкина**

**N.Yu. Dmitrieva
A.V. Babkina**

Патриотическое воспитание, любовь к Родине, пейзажная живопись, художественное восприятие детей дошкольного возраста.

В статье представлены сущность и содержание поступательно-го процесса художественного восприятия произведений пейзажной живописи детьми дошкольного возраста как средства формирования любви к своему краю, малой родине, Отечеству. Описаны индивидуально-чувственный, конкретно-исторический и всеобщий характер освоения пространства идейного содержания художественного образа природы маленьким зрителем как способа формирования сопричастности малой родине, Отечеству, мировому космическому порядку.

Patriotic education, love for the Motherland, landscape painting, artistic perception of preschool children.

The article presents the essence and content of the progressive process of artistic perception of landscape paintings by preschool children as a means of forming love for their land, small homeland, Fatherland. The individual-sensual, concrete-historical and universal character of the exploration of the space of the ideological content of the artistic image of nature by a small viewer as a way of forming belonging to a small homeland, Fatherland, world cosmic order is described.

Развитие патриотизма у подрастающего поколения является чрезвычайно важной задачей, которая встает перед педагогами в наше время. Федеральный государственный образовательный стандарт второго поколения определяет патриотизм как чувство и сформировавшуюся позицию верности своей стране и солидарности с ее народом. Патриотизм включает чувство гордости за свое Отечество, малую родину – край, республику, город или сельскую местность, где гражданин родился и рос, активную позицию, готовность к служению Отечеству [6, с. 48].

Патриотическое воспитание относится к одному из важнейших направлений воспитательной работы на всех ступенях образовательного пространства. Задачами патриотического воспитания является расширение знаний об истории и культуре своей Родины, формирование гражданской ответственности людей, мотивация к участию в судьбе своего Отечества. Благодаря патриотическому воспитанию формируется личность гражданина, который любит свою семью и Родину, имеет активную жизненную позицию, осознает принадлежность к судьбе и истории своего народа и Отечества. Патриотическое воспитание обеспечивает преемственность поколений.

К.Д. Ушинский и В.А. Сухомлинский внесли свой вклад в становление понятия «патриотическое воспитание».

В. Сластенин, О. Баранникова, В. Луговинов, Е. Воронова, Н. Ипполитова, О. Богданова, Н. Комратова, Н. Алешина, М. Маханева, И. Харламов и др. исследователи обращают внимание, что именно дошкольный возраст является наиболее благоприятным для воспитания нравственных качеств личности. Чувство патриотизма возникает еще в дошкольном детстве, когда закладываются основы ценностного отношения к окружающему миру и формируется в ребенке постепенно в ходе воспитания любви к своим ближним, к детскому саду, родным местам, родной стране.

Патриотизм – сложное и многогранное чувство, которое включает в себя любовь к местам, где родился человек, чувство гордости за людей своей страны, неотъемлемости от истории и культуры своей страны. Не всегда можно самостоятельно прийти к пониманию, что, казалось бы, такое привычное и обыденное окружение, как дом, улица, город, являются частью более обширного понятия Родины. Основная цель педагога состоит в том, чтобы заинтересовать и увлечь детей красотой и очарованием родных мест, пробудить первые чувства любви к родному краю, раскрыть через малое, близкое, родное и понятное содержание общечеловеческого и вневременного.

Д.С. Лихачев писал: «Любовь к родному краю, родной культуре, родной речи начинается с малого – с любви к своей семье, к своему жилищу, к своему детскому саду. Постепенно расширяясь, эта любовь переходит в любовь к родной стране, к ее истории, прошлому и настоящему, ко всему человечеству». В одной из работ советский педагог-новатор В.А. Сухомлинский писал: «В период детства мыслительные процессы должны быть как можно теснее связаны с живыми, яркими, наглядными предметами окружающего мира... Эмоциональная насыщенность восприятия – это духовный заряд детского творчества».

Одним из самых действенных средств воспитания эмоционально-ценностного отношения к себе и к окружающему миру в дошкольном детстве, чувства сопричастности своей малой родине и своему Отечеству является искусство. Среди всех видов искусства особое значение в воспитании любви к своему краю, пониманию уникальности и неповторимости уголка малой родины, осознанного понимания принадлежности к своей Родине имеет искусство пейзажной живописи [6, с. 265].

Природа России отличается невероятной самобытностью и разнообразием. Красота ее впечатляет своими просторами и величием. В.Г. Белинский писал: «ландшафт, созданный на полотне талантливым живописцем, лучше всяких живописных видов природы. В нем нет ничего случайного и лишнего, все части подчинены целому, все направлено к одной цели, все образует собою одно прекрасное, целостное и индивидуальное. Действительность прекрасна сама по себе, но прекрасна по своей сущности, по своим элементам, по своему содержанию, а не по форме. В этом отношении действительность есть чистое золото, но не очищенное, в куче руды и земли: наука и искусство очищают золото действительности, перетапливают его в изящные формы».

Искусство живописи – проявленная сущность, истина, изложенная визуальным языком, основой которого являются цвет и форма. В многообразии живописных жанров сущность мироздания раскрывается или через исторический (евангельский, мифологический) сюжет, или через обращение к портрету как «концепции человека» и концентрированного выражения в нем сущности мира, или визуального понятия, изложенного с использованием семантики языка обыденных предметов и их отношений в произведении натюрморта. В произведении же пейзажной живописи сущность всеобщего и общего порядка изложена через воплощение образов природы.

Произведение пейзажа содержит сущность нескольких уровней и порядков: от индивидуального до общего и всеобщего. Предельно общий уровень сущности, изложенный в пейзажной картине, – это отношение Горнего и дольнего, абсолютного и относительного, бесконечного и конечного начал, явленных через изображение земного и небесного пространств. Поэтому такое важное значение в пейзаже имеет линия горизонта, выступающая границей, которая разъединяет и одновременно объединяет два Начала Бытия: конечное человеческое и бесконечное абсолютное.

Следующим уровнем сущности, изложенной языком пейзажного искусства, выступает конкретно-историческая проявленность того или иного сюжета. Огромное значение в искусстве пейзажа имеет изображение времени года как выражение определенного этапа в бесконечном цикле мироздания от начала и пробуждения его в весне, зенита в изображении лета, этапа «осознания» в осенних пейзажах или же его окончания, подведения итогов в зимних пейзажах. Большое значение имеют выбор местности как олицетворение красоты естественной природы, или же пространства, созданного усилиями человечества, конкретный исторический период, который обязательно «читается» в пейзаже, состояние природы, наконец, вписанность в пространство пейзажа, олицетворяющего мировой порядок, человека, элементов его деятельности, характер гармонического единения человека и природы.

Идейное содержание пейзажа не может быть «прочитанным» зрителем, если представленные в произведении чувственные образы не найдут отклика в его личном опыте, в кругу его впечатлений, эмоций, размышлений.

Перечисленные уровни идейного содержания пейзажа – от интимно-чувственного опыта через конкретно-исторические и пространственно-временные характеристики

до общего и всеобщего порядка сущности произведения живописи при грамотной педагогической поддержке педагога-наставника могут быть освоены детьми дошкольного возраста и послужить средством формирования патриотических чувств маленького зрителя.

Восприятие художественного образа пейзажа начинается с активного рассматривания сюжетного слоя произведения. Педагог инициирует рассказы детей об особых для них уголках природы, которые по какой-то причине им запомнились. Это могут быть интересные места в парке и других частях города, тропинки в лесу. Как правило, такие моменты слияния с природой остаются в памяти ребенка на очень долгое время. Педагогу необходимо работать над развитием чувственного опыта детей, чтобы сформировать позитивное эмоциональное отношение к окружающей их природе, месту, в котором они живут. Нужно объяснить, что их город, поселок, деревня, являются частью большой страны. Педагог должен умело сочетать рассказы о природе с беседами о труде и быте людей.

В процессе изучения составных элементов пейзажа дошкольники изучают особенности проявления сезонных изменений природы. Во внимание берутся красота времен года, времени суток, погодные явления. Чрезвычайно важно пригласить детей поделиться чувствами, переживаниями, которые вызывает у них то или иное время года или время суток изображенной родной природы, рассказать о круге ассоциаций, связанных с летним полуднем, или дождливым вечером, или вьюжной круговертью, трескучим морозом и т.д.

Вхождение в пространство живописного художественного образа в дошкольном детстве востребует подкрепления иными видами искусства: музыкой, поэзией. Широко известное стихотворение советского поэта, писателя и драматурга Владимира Натановича Орлова «Родное», которое

в нескольких строках обобщает смысл и значение погружения маленького зрителя в пространство русского пейзажа.

Я узнал, что у меня
Есть огромная семья –
И тропинка, и лесок,
В поле каждый колосок!
Речка, небо голубое –
Это все мое, родное!
Это Родина моя!
Всех люблю на свете я!

Изучая живописный пейзаж, его разновидности, дети дошкольного возраста формируют эмоционально-ценностный опыт отношения к родной природе, учатся внимательно вглядываться в окружающий мир, видеть и понимать его красоту, богатство и гармонию цветовой гаммы природы, чувствовать ее звуки, запахи, формы, ощущать гордость за землю, воспетую в произведениях русских живописцев.

При отборе произведений пейзажной живописи для художественного восприятия детьми дошкольного возраста важно руководствоваться следующими критериями:

- высокий уровень художественности произведения;
- доступность содержания художественного образа восприятию и осмыслению детьми конкретного дошкольного возраста (тематика произведения должна быть интересна ребенку, вызывать у него живой отклик);
- многообразие видов пейзажной живописи по тематическому делению (городской и сельский, индустриальный и архитектурный, морской или лесной пейзаж и т.д.);
- многообразие пейзажной живописи по жанру и характеру (эпические, лирические, пасторальные, исторические, абстрактные, реалистические и т.д.);

– живописно-пейзажные композиции разных времен года;

– многообразие стилевой принадлежности искусства пейзажа;

– разнообразие живописных материалов и технологий работы с ними в представленных пейзажных композициях.

Особое внимание в процессе восприятия пейзажной живописи следует уделить средствам художественной выразительности, которые использовал автор – цветовые сочетания, плановое построение, целостность композиции и т.д.

Диалоги о произведениях пейзажной живописи с необходимостью должны включать и произведения художников родного края. В художественной культуре Красноярск и Красноярского края существует Красноярская школа пейзажа, начало которой было положено творчеством великого русского художника второй половины XIX столетия Василия Ивановича Сурикова. Крупнейшие красноярские художники-пейзажисты – Т.В. Ряннель, которые воспевал в своих пейзажах Саяны и берега Енисея, Б.Я. Ряузов, В.А. Сергин, А.П. Лекаренко, Ю.И. Худоногов, А.Г. Поздеев и др.

Знакомясь с пейзажной живописью, увлекаясь ею, дети получают представление о роли искусства в жизни человека, освоение новых искусствоведческих терминов положительно сказывается на общем развитии личности ребенка.

Занятия по художественному восприятию произведений живописного искусства должны заканчиваться предложением создания творческих работ детей с изображением родной природы, ее любимых уголков. Рисунки детей, выполненные после такого рода погружения в художественный образ природы родного края, содержат значение космологического характера: в большинстве случаев на них представлен пейзаж планетарного значения, в центр которого ребенок помещает себя.

Воспитать патриота своей Родины – ответственная и сложная задача, решение которой в дошкольном детстве только начинается. Планомерная, систематическая работа, использование разнообразных средств воспитания, общие усилия дошкольной образовательной организации и семьи, ответственность взрослых за свои слова и поступки могут дать положительные результаты и стать основой для дальнейшей работы по патриотическому воспитанию. Единство приемов и методов, используемых в работе с детьми на занятиях и в других формах и видах педагогической деятельности, обеспечивает формирование у дошкольников устойчивого интереса к своему краю, воспитывает положительное и бережное отношение к нему.

Библиографический список

1. Алларова И. Симфония красок. М., 2006. 64 с.
2. Андреева Г.А. Краткий педагогический словарь. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2005. 180 с.
3. Валахнович С.Н. Преображение творчеством. Минск: Белая наука, 2003. 80 с.
4. Васильева М.А., Гербова В.В., Комарова Т.С. Программа воспитания и обучения в детском саду. М.: Мозаика-Синтез, 2005. 208 с.
5. Козакова И. Особенности патриотического воспитания дошкольников // Обруч. 2003. № 6. С. 8–12.
6. Микляева Н.В. Теоретические основы дошкольного образования: учебник для СПО / под общ. ред. Н.В. Микляевой. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2015. 496 с.
7. Микляева Н.В. Художественно-эстетическое воспитание дошкольников. М.: Сфера, 2013. 192 с.
8. От рождения до школы. Основная общеобразовательная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2010. 304 с.

УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РОДИТЕЛЕЙ

CONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF PRESCHOOL EDUCATORS IN THE FIELD OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF PARENTS

**И.Г. Каблукова
Е.Ю. Епрева**

**I.G. Kablukova
E.Y. Epreva**

Психолого-педагогическая поддержка родителей; профессиональная компетенция воспитателей, компоненты педагогической компетенции, развитие профессиональной компетенции воспитателей.

В статье представлен опыт развития профессиональной компетенции воспитателей дошкольных образовательных организаций в области психолого-педагогической поддержки родителей воспитанников.

Psychological and pedagogical support of parents; professional competence of educators, components of pedagogical competence, development of professional competence of educators.

The article presents the experience of developing the professional competence of teachers of preschool educational organizations in the field of psychological and pedagogical support of parents of pupils.

В федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования раскрываются девять задач, стоящих сегодня перед этой ступенью образования. Среди них задача по «обеспечению психолого-педагогической поддержки семьи и повышения компетент-

ности родителей (законных представителей) в вопросах развития и образования, охраны и укрепления здоровья детей» [5, п. 1.6]. Иными словами, Стандарт выдвигает требования (обязывает) педагогов дошкольного образования выстраивать работу с родителями в режиме взаимодействия, обеспечивая им психолого-педагогическую помощь в становлении и развитии собственного родительства и поддержку в воспитании детей. В ситуации взаимодействия родители и педагоги приобретают субъектную позицию, а значит, становятся равноправными и равно ответственными участниками образовательного процесса.

В контексте выстраивания взаимодействия педагогов и родителей актуализируются проблемы профессиональной компетенции воспитателей в области оказания психолого-педагогической поддержки родителям и поиска условий ее развития с использованием внутренних ресурсов детского сада. Обращение к научно-методической литературе позволило говорить о глубокой проработанности этого вопроса. Раскрываются способы, методы и формы, пути и средства организации взаимодействия воспитателей и родителей воспитанников. Однако идеи педагогической поддержки не получили распространения в процессе взаимодействия родителей и воспитателей. Сами педагоги испытывают разного рода трудности в организации психолого-педагогической поддержки родителей, что свидетельствует о слабом развитии соответствующей профессиональной компетенции.

Обобщение и сопоставление результатов исследований по вопросам содержания взаимодействия воспитателей и родителей, а также собственный опыт организации взаимодействия с родителями воспитанников позволили выявить типичные вопросы, трудности и проблемы, с которыми родители наиболее часто обращаются за помощью к воспитателям, тем самым выступая инициаторами взаимодействия.

Важным для нас в организации психолого-педагогической поддержки является то, что эти проблемы осознаются родителями, они имеют желание и готовы направлять собственные усилия на их решение, но не могут отобрать адекватные способы действий или по разным причинам откладывают, затягивают начало действий. К типичным проблемам были отнесены: вопросы адаптации ребенка к условиям детского сада, возрастные кризисы развития (кризис трех лет, кризис семи лет). Именно в этих типичных, т.е. наиболее часто встречающихся в педагогической практике ситуациях родители испытывают острую потребность в психолого-педагогической поддержке со стороны воспитателей.

Опираясь на методологию и теорию педагогической поддержки О.С. Газмана [1], под психолого-педагогической поддержкой родителей понимаем процесс оказания воспитателем помощи родителям, во-первых, в осознании им самим существующей проблемы (вопроса, трудности, препятствия), во-вторых, самостоятельного принятия решения по ее разрешению (преодолению), в-третьих, помощь в реализации принятого родителем решения.

Основываясь на компетентностном подходе в образовании (Е.В. Бондаревская, Ю.В. Варданян, Б.С. Гершунский, И.А. Зимняя, А.К. Комарова, А.К. Маркова, Н.В. Матяш, Е.М. Павлюченков, А.В. Хуторский, А.Д. Щекатунова и др.) [4; 7], признаем важность идеи о том, что профессиональная компетенция определяется «конкретным содержанием профессиональной деятельности» [2]. В этом случае профессиональная компетенция воспитателя дошкольной образовательной организации в области психолого-педагогической поддержки родителей рассматривается как профессиональная характеристика, включающая овладение знаниями теоретического, фактологического и прикладного плана об особенностях построения позитивной коммуникации с родителем

по вопросам воспитания и развития ребенка-дошкольника, опытом эмоционально-рефлексивного отношения к себе и родителям, а также практическими умениями оказания помощи родителям в решении (преодолении) имеющихся у них проблем (трудностей, препятствий) [6]. В качестве структурных компонентов, характеризующих профессиональную компетенцию воспитателей дошкольной образовательной организации в области психолого-педагогической поддержки родителей, выступают: эмоционально-рефлексивный, когнитивно-аналитический, деятельностно-практический.

Опытно-экспериментальная работа, направленная на развитие профессиональной компетенции воспитателей дошкольной образовательной организации в области психолого-педагогической поддержки родителей, реализовывалась в процессе создания трех условий, ориентированных на содержание каждого из трех структурных компонентов исследуемой компетенции. В рамках первого условия осуществлялось расширение знаний воспитателей различного типа (теоретических, фактологических и прикладных) о методологии, теории и технологии психолого-педагогической поддержки родителей. В рамках второго условия происходило обогащение эмоционально-рефлексивного опыта воспитателей. В рамках последнего условия организовывались ситуации приобретения и расширения практического опыта психолого-педагогической поддержки родителей в преодолении (разрешении) имеющихся у них проблем.

Опытно-экспериментальная работа с педагогами осуществлялась последовательно в течение учебного года по трем блокам, соответствующим трем структурным компонентам компетенции: эмоционально-рефлексивному, когнитивно-аналитическому и деятельностно-практическому. Организованное подобным образом исследование позволило оказать влияние на увеличение количества воспитателей

с высокими показателями развития профессиональной компетенции в области психолого-педагогической поддержки родителей [3].

Опытно-экспериментальную работу мы начали с реализации эмоционально-рефлексивного блока и развития соответствующего ему структурного компонента профессиональной компетенции. Содержание деятельности было ориентировано на понимание и принятие воспитателями необходимости приобретения и становления новой профессиональной компетенции в области психолого-педагогической поддержки родителей. В процессе реализации данного блока осуществлялось личностное развитие педагогов. А именно: признание значимости эмпатического восприятия в процессе взаимодействия с родителями, овладение ценностями личностного общения и принятия другого (родителя), становление рефлексивного отношения к себе и родителям. С целью предъявления такого содержания воспитателям применялись диалоговые формы образовательной деятельности: круглый стол по обмену опытом в области психолого-педагогической поддержки родителей; тренинг личностного развития воспитателей; семинар с использованием образовательной технологии «кейс-стади» по поиску решений в проблемных ситуациях.

Круглый стол был ориентирован на создание пространства обмена мнениями, отношениями, профессионально-личностными позициями. Темы круглых столов старались формулировать максимально близко и понятно для каждого воспитателя. Каждый круглый стол состоял из двух частей. В первой части предполагалось обсуждение типичных, часто встречающихся препятствий при взаимодействии воспитателя и родителей, основная задача этой части – создание настроения на общую работу. Во второй части обсуждались сложные, неоднозначные, проблемные ситуации

взаимодействия, встречающиеся в профессиональной деятельности конкретного воспитателя. В этой части предпринималась попытка мозгового штурма по осуществлению организации психолого-педагогической поддержки родителей и позитивного взаимодействия с ними. Тренинг личностного развития воспитателей состоял из упражнений, ориентированных на осознание воспитателями собственных ценностей родительства и педагогической деятельности, и принятие ценностных ориентаций родителей по этим же вопросам, развитие рефлексивных свойств своего сознания, учились замечать и интерпретировать интерес и желание родителей к взаимодействию и потребность в психолого-педагогической поддержке. Семинар с использованием образовательной технологии «кейс-стади» был ориентирован на поиск алгоритмов решения проблем, актуальных при взаимодействии и психолого-педагогической поддержке родителей. Использование такой технологии позволило в процессе разбора ситуаций совместно ее анализировать и принимать решение. Решенный кейс предоставлял воспитателю возможный вариант деятельности в схожей ситуации.

Использованные формы (круглый стол, тренинг, семинар) оказали позитивное влияние на развитие эмоционально-рефлексивного компонента профессиональной компетенции воспитателей в области психолого-педагогической поддержки родителей.

Второй блок в логике разворачивания опытно-экспериментальной работы был ориентирован на актуализацию, овладение и расширение системы знаний воспитателей различного типа (теоретических, фактологических и прикладных) о методологии, теории и технологии психолого-педагогической поддержки родителей. Донесению этого содержания способствовали проблемные лекции; индивидуальные и групповые тематические консультации; семинары-практикумы; квест.

Тематика проблемных лекций была составлена таким образом, чтобы последовательно, четко и логично раскрыть содержание методологии и теории психолого-педагогической поддержки родителей. Индивидуальные и групповые тематические консультации проводились психологом и содержательно были ориентированы на разъяснение вопросов, вызывающих сложности понимания и становление ошибочных суждений в типичных, наиболее часто встречающихся в педагогической практике ситуациях острой потребности родителей в психолого-педагогической поддержке воспитателями. Семинары-практикумы позволили воспитателям познакомиться с технологией психолого-педагогической поддержки родителей, приемами и способами ее реализации на разных технологических этапах. Квест как итоговая форма реализации второго блока опытно-экспериментальной работы позволила воспитателям закрепить и систематизировать знания, полученные на проблемных лекциях, тематических консультациях и семинарах-практикумах, соотнести их между собой и технологическими особенностями поддержки.

Подобная логика разворачивания второго блока опытно-экспериментальной работы позволила воспитателям актуализировать имеющиеся и приобрести недостающие знания о психолого-педагогической поддержке родителей, расширить опыт проблемного анализа педагогических ситуаций, обогатить опыт моделирования решения проблемы с учетом теоретических знаний и практического опыта.

В рамках третьего блока организовывалось обогащение опыта воспитателей по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей. С этой целью предпочтения в реализации этого блока были отданы практико-ориентированным формам работы с воспитателями, в которых у каждого была возможность применить те или иные

способы и приемы поддержки родителей в собственной профессиональной деятельности, увидеть и осознать их возможности и границы применений, достоинства и недостатки. К таким формам были причислены: тренинг педагогического мастерства, разработка проекта по организации психолого-педагогической поддержки родителей в детском саду, презентация воспитателями успешного опыта психолого-педагогической поддержки родителей.

Тренинг педагогического мастерства содержательно был ориентирован на отработку умений, позволяющих качественно осуществлять психолого-педагогическую поддержку родителей. А именно: умение установления контакта с использованием вербальных и невербальных средств общения; владение приемами эмпатического слушания; умение конструктивно выходить из конфликтных ситуаций и решать конфликты; умение создавать родителям «ситуации успеха». Разработка проекта по организации психолого-педагогической поддержки родителей в детском саду представляла собой серию проектных встреч по разработке модели и программы психолого-педагогической поддержки родителей. Презентация воспитателями успешного опыта психолого-педагогической поддержки родителей была реализована в форме «Ярмарки педагогических достижений», в рамках которой воспитатели рассказывали и показывали собственный позитивный опыт психолого-педагогической поддержки родителей и предлагали его для последующего обсуждения.

Ориентация на практико-ориентированные формы работы в третьем блоке опытно-экспериментальной работы позволила сориентировать воспитателей на использование технологии психолого-педагогической поддержки родителей в образовательной практике и приобрести им опыт подобной деятельности.

Обобщение результатов проведенной опытно-экспериментальной работы по развитию профессиональной компетенции воспитателей в области психолого-педагогической поддержки родителей позволило сформулировать условия, способствующие эффективному развитию исследуемой компетенции:

1) осознание воспитателем необходимости развития своей профессиональной компетенции в области психолого-педагогической поддержки родителей и эмоциональное принятие этой необходимости;

2) овладение воспитателем системой знаний по вопросам организации и реализации психолого-педагогической поддержки родителей;

3) освоение воспитателем практических действий осуществления психолого-педагогической поддержки родителей.

Библиографический список

1. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века // Новые ценности образования. Вып. 3. М., 1996. С. 10–37.
2. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. М.: Логос, 2009. 384 с.
3. Каблукова И.Г., Епрева Е.Ю. Изучение уровня развития профессиональной компетентности педагога по обеспечению психолого-педагогической поддержки родителей в условиях дошкольной образовательной организации // Современное психолого-педагогическое образование: материалы VII Психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой. Красноярск, 27–29 октября 2016 г. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 72–77.
4. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. А.В. Козырева и Н.Ф. Радионовой. СПб.: Изд-во РГПУ, 2004. 391 с.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155). URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70412244/> (дата обращения: 09.02.2022).
6. Фуряева Т.В., Каблукова И.Г. Дети и подростки в трудной жизненной ситуации: педагогическая теория, практика сопровождения и интеграции: монография. Красноярск, 2007. 304 с.
7. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 34–39.

РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ УМЕНИЙ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПРОЦЕССЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТВОРЧЕСТВА

DEVELOPMENT OF RESEARCH SKILLS OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN IN THE PROCESS OF ARTISTIC CREATIVITY

**О.В. Козлова
Т.Ю. Тихонович**

**O.V. Kozlova
T.Yu. Tihonovich**

Дошкольное образование, исследовательские умения, художественное творчество.

В статье представлены обобщенные результаты диагностики исследовательских умений и ориентиры для их развития у детей дошкольного возраста в процессе художественного творчества.

Preschool education, research skills, artistic creativity.

The article presents generalized results of diagnostics of research skills and guidelines for their development in preschool children in the process of artistic creativity.

На сегодняшний день в дошкольных образовательных организациях в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного

образования познавательно-исследовательской деятельности является одним из приоритетных видов детской деятельности в образовательной области «Познавательное развитие». Познавательное развитие предполагает развитие интересов детей, любознательности и познавательной мотивации; формирование познавательных действий, становление сознания; развитие воображения и творческой активности; формирование первичных представлений о себе, других людях, объектах окружающего мира, о свойствах и отношениях объектов окружающего мира [5].

Особое место в педагогике и психологии занимает проблема формирования исследовательских умений детей дошкольного возраста. Проблему развития исследовательских умений дошкольников изучали многие психологи и педагоги (Ю.К. Бабанский, Л.А. Венгер, Н.А. Ветлугина, Н.Н. Поддьяков, И.Д. Зверева, В.В. Запорожец, И.П. Лернер, А.И. Савенков, Г.И. Щукина).

Само определение «исследовательские умения» разными авторами трактуется по-разному. Рассматривая проблему определения понятия «исследовательские умения», обратим внимание на слова Л.Ю. Кругловой, которая считает, что исследовательские умения это – проведение целенаправленного наблюдения, осуществление эксперимента, формулировка проблемы, выдвижение гипотезы [2].

П.В. Середенко определил исследовательские умения и навыки как возможность и ее реализация выполнения совокупности операций по осуществлению интеллектуальных и эмпирических действий, составляющих исследовательскую деятельность и приводящих к новому знанию [4].

Для того чтобы развить исследовательские умения у детей дошкольного возраста, необходимо развить следующие качества: умение видеть проблемы; выдвигать гипотезы; сравнивать; задавать вопросы; наблюдать; сравнивать; проводить эксперименты; добывать информацию; давать

определение понятиям; проводить самостоятельное исследование; структурировать материал; делать сравнения; давать оценку; составлять внутренний план действий; доказывать правильность точки зрения [3].

Творчество – это деятельность, результат которой направлен на создание новых материальных и духовных ценностей. Художественное творчество как вид деятельности включает в себя рисование, лепку и аппликацию. Данные виды продуктивной деятельности являются одним из интереснейших для детей дошкольного возраста. Художественное творчество позволяет ребенку отразить свои впечатления об окружающем через изобразительные образы, раскрыть потенциальные возможности как творческих способностей, так и исследовательских умений детей дошкольного возраста.

Для определения уровня развития у старших дошкольников исследовательских умений применялась диагностика Т.М. Бондаренко «Выявление уровня развития исследовательской деятельности» [1].

Цель выбранной диагностики: выявить исходный уровень сформированности исследовательских умений.

В процессе диагностики были изучены следующие исследовательские умения детей старшего дошкольного возраста:

- умение видеть проблему;
- умение формулировать и задавать вопросы;
- умение выдвигать гипотезы;
- умение делать выводы и умозаключения;
- умение самостоятельно действовать на этапах исследования.

В процессе диагностического исследования были получены следующие результаты: 12,5 % детей – высокий уровень, 31,25 % – средний уровень, 56,25 % – низкий уровень развития исследовательских умений.

В процессе художественного творчества можно провести работу по развитию ряда исследовательских умений,

таких как умение видеть проблемы, учиться выдвигать гипотезу, проводить эксперимент, делать выводы.

В качестве инструмента развития исследовательских умений предпочтительнее использовать такой вид детского экспериментирования, как художественное творчество. Так как само художественное творчество является процессом создания чего-либо нового, то в процессе художественного экспериментирования ребенку дается возможность поработать с разнообразными материалами, попробовать новые способы и методы работы с этими материалами. В данном виде работы дети свободны в выборе средств и методов изобразительной деятельности, что позволяет самостоятельно безбоязненно проводить эксперимент.

Детский эксперимент не ограничивается рамками изобразительной деятельности. В работе по художественному экспериментированию педагог может подобрать разнообразный бросовый или природный материал и предложить его использование в продуктивной деятельности. Данная работа позволит ребенку определиться с замыслом работы, подобрать необходимый материал, продумать, действительно ли подобранный им материал можно использовать в данной деятельности, проверить на практике свои предположения и сделать вывод по проделанной работе. В ходе такой работы дошкольнику дается возможность творческого самовыражения.

В процессе творческого экспериментирования необходимо предлагать детям разнообразные материалы, например, разного вида бумагу. Это позволит не только расширить представление о разнообразных свойствах материалов, но и проверить на практике способы работы с ними.

Одним из важнейших условий хода творческого экспериментирования является интересное содержание работы. При организации необходимо учитывать наличие интересного для детей сюжета, подобрать игровые упражнения, сюрпризный момент, что поспособствует вызвать у ребенка

желание и интерес к работе. Если ребенок будет заинтересован в задании, то у него сложится положительный эмоциональный настрой на творческую и экспериментальную деятельность.

Проведение художественного экспериментирования невозможно ограничить рамками его проведения. Экспериментальную деятельность с художественным материалом рекомендуется проводить как в зимний период (рисование красками на снегу), так и летом (рисование на песке палочкой, камнями, водой, мелом по асфальту). Совместный сбор природного материала на участке также побуждает детей задуматься над его пригодностью, возможностью использования, побуждает желание проверить это на практике и получить результат выдвинутой гипотезы.

В ходе художественного экспериментирования ребенок проходит этапы всестороннего развития, так как развиваются исследовательские умения, творческие способности, образное и логическое мышление, устанавливаются причинно-следственные связи. Экспериментирование в художественном творчестве позволяет обогатить и расширить детское воображение, развивает эстетическое восприятие к окружающему миру.

В соответствии с вышесказанным можно отметить, что развитие исследовательских умений детей старшего дошкольного возраста возможно в процессе художественного творчества.

Библиографический список

1. Бондаренко Т.М. Диагностика педагогического процесса в ДОУ [Электронный ресурс]. URL: <http://www.labyrinth.ru/books/284678/> (дата обращения: 24.05.2020).
2. Мамаева О.В. Развитие исследовательских способностей детей старшего дошкольного возраста через эксперименты с физическими явлениями // Дошкольная педагогика. № 3. 2014. С. 20–22.

3. Савенков А.И. Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: Учебная литература, М., 2014. 80 с.
4. Середенко П.В. Развитие исследовательских умений и навыков младших школьников в условиях перехода к образовательным стандартам нового поколения: монография. Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 2014. 208 с.
5. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования // Министерство образования и науки Российской Федерации. Документы. URL: <https://fgos.ru/> (дата обращения: 07.03.2022).

ИЗУЧЕНИЕ ЛИТЕРАТУРНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА КАК ОСНОВА РАБОТЫ ПО ПРИОБЩЕНИЮ ДЕТЕЙ К ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

THE STUDY OF THE LITERARY EXPERIENCE OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN AS THE BASIS OF WORK ON INTRODUCING CHILDREN TO FICTION

**М.А. Кухар
В.А. Назаренко**

**M.A. Kukhar
V.A. Nazarenko**

Дошкольное образование, художественная литература, диагностика, литературное развитие, читательский интерес, восприятие художественной литературы, литературный опыт ребенка.
В статье представлены результаты изучения компонентов литературного развития детей и рекомендации по приобщению детей старшего дошкольного возраста к художественной литературе.

Preschool education, fiction, diagnostics, literary development, reader interest, perception of fiction, child's literary experience.
The article presents the results of studying the components of the literary development of children and recommendations for introducing children of senior preschool age to fiction.

Художественная литература как искусство слова во все времена являлась одним из действенных средств формирования духовно-нравственных установок у детей, частью индивидуального образовательного маршрута, способом освоения жизненно значимой информации. Современные исследователи пришли к выводу, что чтение ребенку литературных произведений на этапе дошкольного детства является значимым для его дальнейшего развития и воспитания. Дело в том, что все многообразие реальных фактов, событий, человеческих поступков, с которыми сталкивается ребенок в жизни, отражается в художественных образах литературных произведений. В процессе слушания стихов, сказок, рассказов у ребенка возникают ассоциации с явлениями действительности, которые он когда-либо наблюдал в жизни или в которых участвовал. В силу образности языка художественное произведение несет в себе элементы наглядности, и данное обстоятельство способствует тому, что у детей складываются наглядные представления о жизненных фактах, представленных в литературных текстах. Развитие культуры поведения происходит в процессе общения ребенка с художественным произведением, так как, во-первых, в текстах представлены различные образцы моделей человеческого поведения, а, во-вторых, ребенок активно осваивает их, «проигрывая» художественное творение. Именно в дошкольном возрасте, в период усвоения норм, правил и образцов поведения и необходимо ребенку художественное произведение, благодаря которому процесс усвоения норм будет успешным.

У детей в этом возрасте еще бытуют такие формы видения мира, которые, с точки зрения психологов, обнаруживают сходство с распространенными видами построения литературного образа – олицетворением и персонификацией. Ребенок еще не выделяет собственное Я из окружающего

мира. В результате подобного видения мира ребенок легко может вступать в диалог и с автором художественного текста, и с самим текстом, его героями, и со взрослым, благодаря которому осуществляется работа с текстом.

Поскольку художественное произведение обладает большой силой эмоционального воздействия, ребенок испытывает различные чувства – удивление, восхищение, радость, страх. Рассматривание иллюстраций в книге или просмотр мультипликационного фильма по мотивам произведения дает возможность ребенку сопоставить разные виды искусств, что, в свою очередь, может натолкнуть его на интересные сравнения, рассуждения, предоставит возможность проявить больший спектр эмоций.

Чтение ребенку художественной литературы – это и возможность общения с ним. Именно через речь взрослого, его интонацию дети воспринимают сюжет, характеры, настроения героев. Литература связывает ребенка с прошлым и будущим.

Литературное образование начинается с первой книжки народных песенок, которую взрослый читает ребенку на раннем этапе его развития. Именно этот момент можно считать началом развития эстетического восприятия художественной литературы. Способность полноценно воспринимать художественные тексты, получая от них эстетическое наслаждение, не появляется у человека внезапно. Это долгий и сложный процесс становления ребенка как читателя. В.А. Левин пишет: «Чтобы войти во владение этим духовным богатством, отдельный человек – вслед за обществом – должен пройти путь культурного развития и по ступеням приобщения к искусству подняться на уровень, позволяющий создавать и воспринимать художественные ценности» [4].

Таким образом, литературные произведения, являясь готовым культурным материалом, при соответствующей

организации работы способны помочь детям осознать множество ценностей, существующих в мире, приобщить юного человека к духовно-нравственным ценностям общества, способствовать его развитию и образованию. Воспитательная функция литературы осуществляется особым способом, присущим лишь искусству – силой воздействия художественного образа. Чтобы полностью реализовать воспитательные возможности литературы, необходимо обратиться к понятию литературного развития.

Тема литературного развития детей нашла отражение во многих исследованиях отечественных ученых: Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, О.И. Никифорова, А.В. Запорожец, Н.Д. Молдавская, А.Г. Ковалев, О.В. Акулова, О.Н. Сомкова, А.Г. Гогоберидзе, В.А. Левин. Процесс литературного образования и литературного развития начинается в дошкольном возрасте, когда ребенок еще воспринимает художественные тексты как слушатель.

Литературное развитие определяют как процесс качественных изменений в восприятии детьми художественных текстов и как способность ребенка в различных видах деятельности отражать литературный опыт. Компонентами литературного развития называют восприятие художественного текста, читательский интерес и литературный опыт [2]. Все компоненты тесно связаны между собой и взаимообусловлены: развитие эстетического восприятия художественного текста напрямую зависит от читательского интереса и накопленного ребенком читательского опыта. Развитие литературного вкуса у детей – процесс сугубо индивидуальный, зависящий от многих причин: и от того, насколько часто читает ребенку взрослый, и от того, насколько эмоционально при чтении доносит авторский замысел, и от среды, в которой находится ребенок – наличие домашней библиотеки, любовь к книге членов семьи будет способствовать литературному развитию ребенка.

Современные исследователи данного вопроса все чаще указывают на существующий ряд негативных тенденций, препятствующих литературному развитию ребенка, снижающих или уничтожающих потенциал художественных произведений.

В первую очередь это непонимание многими родителями ценности чтения, нежелание читать детям, начиная с их раннего возраста, что не способствует накоплению у ребенка литературного опыта, развитию эстетического восприятия текста и, как следствие, приводит к отсутствию впоследствии интереса к чтению.

Следующий момент связан с отсутствием во многих семьях книго-ориентированной развивающей среды, важными компонентами которой являются домашняя библиотека ребенка и пример читающих взрослых, замещение чтения другими досуговыми занятиями, в том числе компьютерными играми, просмотром телепередач, мультипликационных фильмов.

Многие родители и педагоги сориентированы на литературу своего детства, тогда как большинство современных детей, как правило, имеют совсем другие предпочтения и иное восприятие книжной культуры. Очень важно, чтобы наряду с прекрасными классическими произведениями, в круг чтения дошкольника была и литература современных авторов. Анализируя состояние современной отечественной литературы для детей, Л.В. Долженко подчеркивает необходимость включения произведений современных детских авторов в круг чтения дошкольников: «... нужно понимать, что взрослые не должны ограничивать право детей жить в свое время, воспринимать свое время во всем его многообразии и неповторимости» [3].

С целью изучения актуальной зоны литературного развития детей старшего дошкольного возраста было организо-

вано исследование с использованием диагностической методики О.В. Акуловой, Л.М. Гурович. Диагностика включала в себя 7 этапов (остановок) и проводилась в форме настольно-печатной игры «Литературная страна». В исследовании принимали участие 12 детей старшего дошкольного возраста одного из детских садов г. Красноярска. Путешествуя по Литературной стране, дети останавливались на предусмотренных педагогической диагностикой остановках и выполняли задания, разработанные авторами в соответствии с задачами каждого конкретного этапа. Каждый этап имеет свои критерии оценки и позволяет увидеть результат по отдельным компонентам литературного развития детей.

О.В. Акулова и Л.М. Гурович, рассматривая содержание литературного развития дошкольников, выделяют показатели его сформированности. К ним относятся: сформированность читательского интереса, элементарных литературных знаний; сформированность интереса к сказкам, слушанию, рассказыванию; сформированность умения отличать рассказ от сказки, вести беседу по прочитанному; сформированность умения выразительно рассказывать стихотворения и беседовать по их содержанию; сформированность источника литературного опыта в семье; сформированность представлений об иллюстрациях и иллюстраторах; сформированность умения отгадывать, загадывать и придумывать загадки и сказки [1].

В рамках первой остановки «Книжкин дом» изучались особенности литературного опыта детей, выявлялись наличие и особенности их читательских интересов, а также определялся уровень элементарных литературных знаний о видах и жанрах литературных произведений. Исследование показало, что у 8 % (1 человек) испытуемых определен высокий уровень сформированности литературного опыта, читательского интереса и знаний о видах и жанрах литера-

турных текстов. Литературный опыт этого ребенка достаточно богат, он предпочитает произведения определенного вида и жанра или тематики и способен объяснить свой выбор предпочитаемых произведений. Им были названы любимые произведения. Ребенок показал знания некоторых жанровых особенностей литературных произведений, задавал много вопросов по содержанию произведений.

У 92 % (11 человек) испытуемых определен средний уровень. Нельзя сказать, что литературный опыт беден, но испытуемые обладают недостаточно осознанным отношением к литературе, они называют по 1–2 примера литературных текстов; отмечено также, что их знания о видах и жанрах литературы фрагментарны и не всегда адекватны. Дети в процессе выполнения задания интересовались темой, задавали вопросы, пытались обсуждать совместно содержание произведений.

Детей с низким уровнем на данном этапе исследования выявлено не было.

Задания, полученные детьми на второй остановке – во «Дворце сказок», – были направлены на выявление сформированности интереса к сказкам, на оценку «сказочного» опыта. Кроме того, в рамках данного задания изучались интерес к слушанию, рассказыванию, умение выразительно пересказывать сказки, наличие знаний об особенностях сказочного жанра, выявлялись особенности понимания средств лексической выразительности сказочного текста. Результаты выполненных заданий позволили констатировать, что у большинства испытуемых 67 % (8 человек) – средний уровень. Для детей характерен ярко выраженный интерес к сказкам, а также они довольно легко способны увлечься сказочным сюжетом благодаря наличию в нем чудес и волшебных предметов. Дети называют 3–4 сказки, выделяют любимую, проявляют интерес к ее содержанию. С удовольствием слушают и разыгрывают сказки, но к рассказыванию

и придумыванию их интереса не испытывают. Было отмечено знание детьми многих героев, но неумение объяснить их функции; дети пересказывают лишь короткий фрагмент сказки, характерные особенности сказочного стиля называют лишь с помощью взрослого. У 33 % (4 человека) определен низкий уровень сформированности интереса к сказкам: как к слушанию, так и к рассказыванию. У испытуемых общеположительное, немотивированное отношение к сказкам; дети могут назвать 1–2 сказки; соглашаются послушать, но рассказывать не хотят, не умеют придумывать дополнительные фрагменты к сюжету. При перечислении сказочных героев нуждаются в помощи взрослого. Для пересказа используют короткие сказки из круга чтения детей более раннего возраста. Говорят однообразно, монотонно.

Детей с высоким уровнем интереса к сказкам выявлено не было.

Предметом диагностики третьей остановки «Бульвар историй» являлось эстетическое восприятие детьми художественного произведения. В ходе заданий, которые предлагались детям, были изучены особенности понимания идеи литературного произведения, особенности эмоционально-образного восприятия рассказа и понимание жанровых отличий рассказа.

Результаты исследования показали, что у 83 % (10 человек) испытуемых выявлен средний уровень развития эстетического восприятия художественного произведения. Дети ошибаются в определении жанра при ответе на вопрос: «Как называются такие истории из реальной жизни?», но в дальнейшем после прослушивания рассказа определяют верно его жанр, называют некоторые отличия рассказа от сказки. Идею понимают не точно, в беседе отвечают фрагментарно на те вопросы, которые требуют более развернутых ответов, затрудняются сказать, что было бы, если бы они оказались на месте событий.

У 17 % (2 человека) испытуемых низкий уровень эстетического восприятия художественной литературы. Дети не определяют жанр, соотносят текст с жанром рассказа после его прочтения тоже затрудняются. К событиям, описанным в произведении, относятся равнодушно, не могут себя поставить на место героя, на многие вопросы не отвечают.

Восприятие художественной литературы характеризуется как активный волевой процесс, как деятельность, воплощенная во внутреннем содействии, в сопереживании героям. Дети с высоким уровнем развития эстетического восприятия способны переносить на себя события, происходящие в художественном тексте, встать на место героя, эмоционально переживать события. Результаты показали, что в данном случае детей с высоким уровнем развития эстетического восприятия художественной литературы не выявлено.

Предметом диагностики «Поэтическая роща», четвертого этапа изучения особенностей литературного развития детей, было поэтическое развитие. В процессе индивидуальной беседы с детьми о поэзии изучалось их отношение к поэтическим произведениям, богатство поэтического опыта, определялись жанровые предпочтения детей и особенности восприятия поэтических средств выразительности. По результатам проведенной работы было выявлено, что у 57 % (7 человек) испытуемых средний уровень поэтического развития, для которого характерно следующее. Дети могут вспомнить 2 или 3 соответствующих возрасту стихотворения, но прочесть наизусть какое-либо из них не могут. Дети в большинстве своем способны объяснить 1–2 образных выражения; в процессе беседы отвечают на большую часть вопросов.

42 % (5 человек) имеют низкий уровень поэтического развития, который характеризуется такими особенностями: 3 человека из пяти не смогли вспомнить ни одного стихотворения, 2 человека вспоминают 1–2 стихотворения

из круга чтения детей младшего дошкольного возраста. Они не могут объяснить образные выражения; либо не отвечают на вопросы педагога, либо отвечают на некоторые короткими фразами, не чувствуют рифму, поэтому ошибаются в договаривании рифмующихся строк.

Детей с высоким уровнем поэтического развития, способных объяснить все образные выражения, услышанные в рамках «путешествия», использовать образные выражения в собственной речи, способных вспомнить более трех стихотворений и выразительно прочитать какое-либо из них, не выявлено.

Задачами «Литературной гостиной», пятого этапа исследования, являлись выявление источника литературного опыта в семье, изучение интереса к разным видам деятельности на основе литературного произведения и определение отношения детей к роли родителей в их литературном развитии. Детям задавались вопросы: в чьем исполнении и где (дома или в детском саду) они чаще всего слушают книги, есть ли домашняя библиотека, читают ли родители для собственного удовольствия и прочие, направленные на выяснение того, создана ли в семье книго-ориентированная развивающая среда, которая могла бы стать основным источником литературного опыта детей.

В результате было определено, что только у одного ребенка отмечается наличие серьезного отношения в семье к художественной литературе, члены семьи проявляют устойчивый интерес к книгам, часто читают ему и способствуют развитию его интереса к литературе. Было выявлено наличие дома богатой библиотеки, а также подборки аудио- и видеозаписей литературных произведений. Литературный опыт испытуемого достаточно богат и разнообразен. Это тот же ребенок, который по результатам первого этапа диагностики показал высокий уровень литературного опыта и ярко выраженный мотивированный интерес к книгам.

Таким образом, только 8 % (1 человек) имеют высокий уровень участия семьи в литературном развитии ребенка.

У 75 % (9 человек) – средний уровень. Дети проявляют интерес к слушанию и совместному чтению книг, они отмечают, что дома им читают часто, но непродолжительно. Большинство детей отмечает большое количество взрослых книг в домашней библиотеке, но незначительное детских. Место чтения книг может быть разным. Дети говорят о том, что иногда им интересно послушать книгу, но чаще они смотрят телевизор или развлекательные передачи в компьютере.

17 % (2 человека) испытуемых показали низкий уровень. У детей этой группы незначительный литературный опыт, отмечается полное отсутствие интереса к литературе. Взрослые сами читают редко, отдают предпочтение просмотру телепередач, практически не читают ребенку. Книг в доме немного, детских книг одна-две.

Задачами шестого этапа диагностики «Дом художника» являлись следующие. Выяснить представления детей о значении иллюстраций в книгах и об иллюстраторах детских книг, а также определить опыт ребенка в рисовании по содержанию произведений художественной литературы и умения иллюстрировать знакомое произведение.

Результаты диагностики показали высокий уровень – 8 % (1 человек). Испытуемый называет 2–3 иллюстратора детских книг; аргументирует значение иллюстраций для конкретного содержания, проявляет активное желание рисовать иллюстрации к произведениям. Средний уровень – 42 % (5 человек). Дети вспомнили одного иллюстратора, имеют ограниченный опыт рисования по произведениям. Низкий уровень определен у 50 % (6 человек). Дети не называют иллюстраторов, не испытывают интереса к объяснению роли иллюстрации в конкретном произведении, не желают рисовать.

Последний этап диагностики «Площадь сказочника» был направлен на выявление познавательного опыта детей о детских писателях, поэтах, иллюстраторах, а также на изучение умения самостоятельного сочинительства загадок и сказок. Были получены следующие результаты: 25 % (3 человека) уверенно называют 4–5 детских писателей и поэтов, ориентируются в жанрах, называют иллюстраторов детских книг, проявляют интерес к сочинению загадок, что соответствует высокому уровню познавательного опыта детей о писателях детских книг и способности к самостоятельной творческой деятельности по литературным произведениям.

Большинство испытуемых – 58 % (7 человек) – имеют средний уровень. Они называют 1–2 детских писателей и поэтов, отличают прозаическое произведение от поэтического. Дети вспомнили всего одного художника-иллюстратора, жанровые предпочтения не обозначили. Загадку придумывают только после примера взрослого, придуманная загадка не соответствует жанру загадки.

17 % (2 человека) показали низкий уровень сформированности познавательного опыта и способности к творческой самостоятельной деятельности. Испытуемые вспоминают одного автора после названия произведения, не могут отличить прозу от поэзии, не могут назвать иллюстраторов книг. Соглашаются придумать загадку после примера взрослого, но попытка самостоятельного сочинительства даже при наличии наглядности не приводит к положительному результату.

Можно сделать вывод, что задания диагностической методики дали возможность изучить литературный опыт детей с разных сторон: оценить их литературный багаж, в том числе и с точки зрения жанрового многообразия, познавательный опыт (знание авторов детских книг), способность использования литературного опыта в самостоятельной

деятельности, а также выявить источник литературного опыта детей в семье.

Таким образом, анализ результатов исследования показал, что высокий уровень некоторых компонентов литературного развития выявлен только у одного ребенка и в соответствии с результатами, полученными в ходе пятого этапа исследования, можно констатировать, что этому способствовало стремление родителей создать условия для литературного развития ребенка, погрузить его в мир художественной литературы, развить устойчивый интерес к чтению книг.

У большего количества испытуемых определен средний уровень компонентов литературного развития. Однако на шестом этапе диагностики, в рамках которого изучались представления детей о значении иллюстраций в книгах, об иллюстраторах детских книг и определялся опыт ребенка в рисовании по содержанию произведений художественной литературы, выявлен самый большой процент детей, имеющих низкий уровень развития, что свидетельствует о недостаточной работе с книгой как предметом культуры, тогда как рассматривание иллюстраций в книге, соотнесение их с текстом играет существенную роль в развитии ребенка. Иллюстрированная книга создается трудом автора и художника для передачи детям опыта поколений в уникальной полихудожественной форме. И.А. Лыкова, рассматривая вопрос о синтетической природе детской книги, говорит о том, что ребенок, погружаясь в пространство иллюстрированной книги, глубоко переживает события, происходящие в ней, на уровне сопричастности. «Вот почему духовно-нравственное воспитание и художественно-эстетическое развитие детей дошкольного возраста обычно начинается с иллюстрированной книги» [5].

Исходя из анализа научной литературы и результатов эмпирического исследования, были разработаны реко-

мендации, направленные на литературное развитие детей старшего дошкольного возраста.

При литературном развитии педагогу необходимо понимать, что в его основе лежит интерес к чтению. При учете данной особенности был предложен следующий перечень рекомендаций:

1. Системно воспитывать у детей правильное отношение к книге. Необходимо помнить, что процесс воспитания ребенка как читателя длителен и непрерывен, необходимо поддерживать его.

2. Отбирать литературные произведения адекватно возрасту ребенка и немного опережая его развитие. Подобрать слишком легкий или слишком сложный текст, и предложив его ребенку, мы рискуем потерять его интерес к чтению. При работе с простым текстом ребенок будет находиться в ситуации успеха, но способствовать его дальнейшему развитию это не будет. В ситуации работы с текстом, не соответствующим возрасту, ребенок, наоборот, будет испытывать трудности, неудачи, что может привести к нежеланию заниматься данным видом деятельности.

3. Организовывать совместную деятельность педагогов, родителей и детей, направленную на литературное развитие дошкольников. Использовать активные формы взаимодействия с семьей с целью донесения до них информации о важности литературного развития детей, о круге чтения ребенка, помощи в создании книго-ориентированной среды.

4. Подбирать эффективные формы организации совместной деятельности. Необходимо понимать, что много, интересно, разнообразно – это не всегда действенно, поэтому необходимо осознанно подбирать формы организации совместной деятельности. Также использование одной конкретной формы работы не гарантирует эффективности литературного развития, так как при повторении одного и того же действия интерес может быть утрачен.

5. Знакомить детей с книгой как с предметом культуры. Расширять возможности использования литературного опыта в самостоятельной творческой деятельности.

6. Привлекать специалистов в области детского чтения. Взаимодействие детей с библиотекарями, беседы с людьми, способными зажечь в ребенке интерес к книге, влияет на процесс всестороннего развития личности ребенка.

Федеральным государственным стандартом литературное образование, являющееся частью образовательной области «Художественно-эстетическое развитие», определяется как одно из приоритетных направлений развития и образования детей. Дети дошкольного возраста являются слушателями. Именно поэтому ключевую роль в начальном литературном образовании детей выполняет педагог, задачей которого является создание основы литературного образования, которая в дальнейшем станет частью общей культуры ребенка.

Библиографический список

1. Акулова О.В., Гурович Л.М. Образовательная область «Чтение художественной литературы». Как работать по программе «Детство»: учебно-методическое пособие / науч. ред. А.Г. Гогоберидзе. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2013. 192 с.
2. Гогоберидзе А.Г., Солнцева О.В. Дошкольная педагогика с основами методик воспитания и обучения. СПб.: Питер, 2013. 464 с.
3. Долженко Л.В. Современная детская литература как компонент круга чтения дошкольников // Детский сад: теория и практика. 2015. № 3. С. 6–19.
4. Левин В.А. Педагогика НЛО, или Кому у кого учиться читать. СПб.: Образовательные проекты, 2020. 336 с.
5. Лыкова И.А. Маленькое окно в большой мир, или Детская книга как предмет культуры // Детский сад: теория и практика. 2015. № 3. С. 44–61.

Тьюториалы как средство индивидуального личностного и профессионального развития будущих педагогов

TUTORIALS AS A MEANS OF INDIVIDUAL PERSONAL AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF FUTURE TEACHERS

**А.И. Мышковская
Т.А. Шкерина**

**A.I. Myshkovskaia
T.A. Shkerina**

Высшее образование, педагогическое образование, индивидуальная траектория развития, тьюториалы, учебно-профессиональная мотивация.

В статье описан опыт реализации психолого-педагогического сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации студентов педагогического университета посредством индивидуальных и групповых тьюториалов. Материалы статьи могут быть использованы при проектировании образовательного процесса педагогических и психолого-педагогических профилей подготовки, дополнительных профессиональных программ, ориентированных на освоение компетенций специалиста в сфере воспитания.

Higher education, pedagogical education, individual development trajectory, tutorials, educational and professional motivation.

The article describes the experience of implementing psychological and pedagogical support for the development of educational and professional motivation of students of a pedagogical university through individual and group tutorials. The materials of the article can be used in the design of the educational process of pedagogical and psychological-pedagogical training profiles, additional professional programs aimed at mastering the competencies of a specialist in the field of upbringing.

От эффективности образовательного процесса зависит разворачивание научно-технического прогресса на всех уровнях, включающего развитие культуры (сохранение культурного кода), здоровье нации и укрепление гуманистических социальных отношений внутри страны, делающих жизнь своих граждан безопасной, комфортной и плодотворной, роль педагогов в этом процессе – значительная [7].

Результативная учебная деятельность студентов, направленная на достижение целей обучения, будет таковой при сознательном отношении обучающихся к учению, при сформированном личностно значимом понимании учебной и профессиональной деятельности и индивидуально-психологических характеристик личности, непосредственно связанных с ней, на пути становления профессионала. Будущим выпускникам требуется не только овладеть профессиональными компетенциями, но и быть готовыми к неизбежной смене вектора профессионального развития, поиску путей развития и поддержания мотивации учения как предиктора карьерного и профессионального развития и успеха, а главное – определять образование личностной ценностью (Е.Л. Афанасенкова, Е.А. Гараева, Т.О. Гордеева, Е.Е. Иванова, И.А. Медведева, Ю.М. Орлов, Е.В. Романова, Ю.А. Сторожева, С.Е. Чиркина и др.). В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению профессиональной подготовки 44.03.01 Педагогическое образование заявлены образовательные результаты, нацеленные на приоритеты непрерывного личностно-профессионального развития будущих педагогов, в частности одним из таких результатов определена универсальная компетенция УК-6 – способность управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни [6].

Все это становится проблемой для высшей школы, в особенности с активным развитием системы ЕГЭ, и новыми

возможностями для выпускников в связи с разнообразием потенциальных направлений обучения, где прослеживаются не только широкие просторы выбора, но и значительные трудности в профессиональном и личностном самоопределении, осознании возможностей будущей профессии и жизненных целей.

В своем исследовании проблем нормативного образовательного кризиса студентов В.В. Белехов наблюдает сдвиг рамок кризиса юношеского возраста у студентов на 1,5–2 года, объясняя это затягиванием перехода ко взрослой жизни в случае поступления в вуз [1]. При этом развитие совокупности личностных и профессиональных качеств проходит гетерохронно, а в качестве ведущей деятельности выделена ценностно-ориентационная деятельность как основа развития личностных качеств в период вузовской подготовки, где ведущими мотивами выделяется система осознанно принятых ценностей.

Однако, развивающаяся возможность абитуриентов подачи документов сразу в большое количество вузов и направлений подготовки в них увеличивает и число первокурсников, оказавшихся на том или ином направлении подготовки по воле случая. Неосознанность выбора специальности, неадекватность данного выбора и неудовлетворенность им приводит к фрустрации, весьма общих представлениях о будущей профессиональной деятельности и карьерных перспективах, личностных и профессиональных ресурсах и дефицитах и несамостоятельности в выборе жизненных целей и ценностей.

Обобщая, можно сделать вывод об острой необходимости психологического сопровождения формирования навыков самоорганизации и саморазвития на начальных этапах получения высшего образования, поддержки студентов как в самоопределении, так и в становлении субъектности [2].

Отвечая современным вызовам высшего образования, одним из путей работы со студентами определено развитие

учебной мотивации обучающихся и включение в планы профориентационной работы личностно-профессиональное самоопределение [4]. Выявление профессиональных мотивов, интересов и склонностей личности является важным прогностическим фактором удовлетворенности профессией в будущем и эффективности учебно-профессиональной деятельности сейчас. Поэтому сопровождение развития учебно-профессиональной мотивации студентов 1 курса началось с выявления имеющихся ресурсов и дефицитов в их личностно-профессиональном развитии.

В диагностическом обследовании на добровольной основе приняли участие 25 студентов 1 курса, которое осуществлено с опорой на следующий инструментарий:

- «Ценностные ориентации» М. Рокича;
- «Шкала общей самоэффективности» Р. Шварца, М. Ерусалема;
- «Методика изучения мотивации обучения в вузе» Т.И. Ильина;
- «Методика изучения мотивов учебной деятельности» (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина).

Результаты диагностирования ценностных ориентаций студентов 1 курса по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича представлены в таблице 1.

Таблица 1

Результаты диагностирования ценностных ориентаций студентов 1 курса по методике «Ценностные ориентации» М. Рокича

Ценности – цели (терминальные)	Ранг ценностей	Ценности – средства (инструментальные)
Наиболее значимые ценности		
Любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком)	1	Честность (правдивость, искренность)

Окончание табл. 1

1	2	3
Счастливая семейная жизнь	2	Образованность (широта знаний, высокая общая культура)
Уверенность в себе (внут-ренняя гармония, свобода от внутренних противоречий; сомнений)	3	Воспитанность (хорошие манеры)
Здоровье (физическое и психическое)	4	Самоконтроль (сдержан- ность, самодисциплина)
Материально обеспеченная жизнь (отсутствие матери- альных затруднений)	5	Ответственность (чувство долга, умение держать слово)
Наименее значимые ценности		
Красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве)	18	Непримиримость к недостаткам в себе и других
Творчество (возможность творческой деятельности)	17	Высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания)
Развлечения (приятное, не- обременительное время- препровождение, отсутст- вие обязанностей)	16	Твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями)
Общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе)	15	Исполнительность (дисциплинированность)
Продуктивная жизнь (мак- симально полное использо- вание своих возможностей, сил и способностей)	14	Терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения)

Крайне актуальными и, как следствие, формирующими поведение и деятельность терминальными ценностями оказались «любовь», «счастливая семейная жизнь», «уверенность в себе», «здоровье» и «материальное благополучие». В значительной степени это компоненты личностных и межличностных ценностей-целей, направленные на возможность получения индивидуального удовольствия от жизни, «простые блага». В основном приоритете оказались ценности-цели, несущие в себе «комфортный» конечный результат «гедонистического образа жизни», что позволяет сделать следующий вывод – результаты демонстрируют поверхностность и теоретическое представление молодых людей о жизнедеятельности в целом, а также подсознательное нежелание брать ответственность как за поступки и деятельность, так и за бездеятельность.

Как и в случае с терминальными ценностями, в большей мере преобладает совокупность ценностей-средств, характеризующих личностными и межличностными свойствами взаимодействия с окружающими, которые представляют собой стиль и образ поведенческой деятельности. Ценности, наиболее присущие студенческому возрасту, как, например, «независимость» и «жизнерадостность», не приоритетны для данной группы студентов.

«Образованность» занимает третье место по рангу, уступая «честности», что, безусловно, является ориентиром для студентов высшей школы, где подразумевается развитие этой инструментальной ценности.

Отнюдь не на первых местах находятся ценности «интересной работы», «продуктивности», «развития», «познавательной деятельности», которые могли бы характеризовать личность студентов как эффективных деятелей с четкой жизненной установкой на ценности-цели, служащие

основой для построения комфортной и качественной жизнедеятельности не только лишь в данный момент времени, но и на долгосрочную перспективу.

Результаты диагностики по методике «Шкала общей самооффективности» Р. Шварца, М. Ерусалема представлены на рисунке.

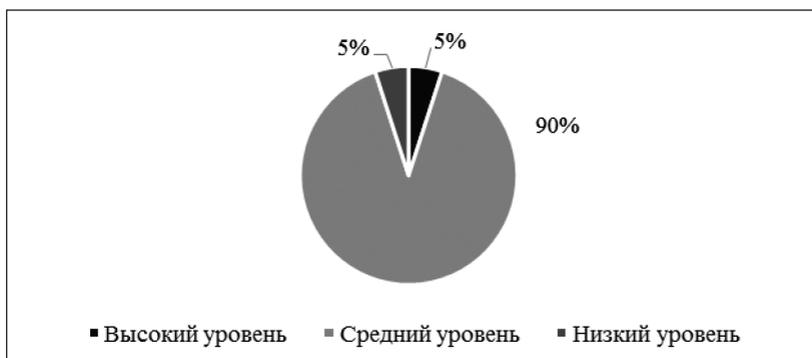


Рис. Результаты диагностирования уровня сформированности самооффективности будущих педагогов по методике «Шкала общей самооффективности» Р. Шварца, М. Ерусалема

Большинство студентов (90 %), продемонстрировавшие средний уровень самооффективности, способны к контролю и управлению ситуацией, готовы к ответственности и осознают последствия принятых решений. Они продуктивны, проявляют оптимальность стратегий действий в разных ситуациях, однако, нуждаются в поддержке, в особенности при переходных от одного к другому уровню результатам.

Результаты диагностирования доминирующего мотива обучения в вузе у студентов 1 курса по «Методике изучения мотивации обучения в вузе» Т.И. Ильиной представлены в таблице 2.

**Результаты диагностирования
доминирующего мотива обучения в вузе у студентов 1 курса
по «Методике изучения мотивации обучения в вузе»
Т.И. Ильиной**

Шкалы	min / max	Результат группы	
		М	SD
Приобретение знаний	0 / 12,6	7,9	2,9
Овладение профессией	0 / 10	4,4	1,9
Получение диплома	0 / 10	5	2,4
Адекватность выбора и удовлетворенность им	0 / 22,6	12,2	4,2

В ходе диагностирования респонденты высказывали согласие и несогласие с утверждениями, составляющими три шкалы измерения мотивации обучения в вузе – «Приобретение знаний», «Овладение профессией», «Получение диплома», а также по дополнительной шкале «Адекватность выбора профессии и удовлетворенность им», представляющей сочетание показателей внутренней мотивации, выраженной двумя первыми шкалами. Так, наиболее выраженным для данных студентов мотивом обучения в вузе является внутренний мотив «Приобретение знаний», что позволяет говорить о стремлении респондентов к глубокому, осознанному изучению дисциплин, ответственному отношению к аттестациям, и пониманию необходимости проявления инициативы в стремлении к эффективной учебной деятельности. Однако стремление к получению знаний сочетается с низкими показателями второй шкалы, определяющей внутреннюю потребность студентов к овладению конкретной выбранной профессией, что свидетельствует о выраженном отсутствии интереса к конкретной педагогической профессии, представлений о ее содержании, ценностях и смыслах, возможных перспектив личностного и профессионального развития в ней,

окончательности выбора профессии, что подтверждается средними показателями шкалы «Адекватность выбора профессии и удовлетворенность им».

При общей выраженности внутреннего мотива «Получение знаний» 25 % студентов продемонстрировали низкие показатели по уровню сформированности мотива «Получение знаний», также низкие результаты представили 25% процентов студентов по мотиву «Овладение профессией». Полученные результаты свидетельствуют о несформированности учебно-профессиональной мотивации для четверти студентов группы, а также о несформированности профессиональной мотивации для большинства.

Результаты диагностирования иерархии мотивов учебной деятельности студентов первого курса по «Методике изучения мотивов учебной деятельности» (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина) представлены в таблице 3.

Таблица 3

Результаты диагностирования иерархии мотивов учебной деятельности студентов первого курса по «Методике изучения мотивов учебной деятельности» (модификация А.А. Реана, В.А. Якунина)

Мотивы учебной деятельности	М	SD
Наиболее значимые мотивы		
Постоянно получать стипендию	6,8	0,41
Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	6,6	0,94
Не запускать предметы учебного цикла	6,55	0,76
Приобрести глубокие и прочные знания	6,5	0,89
Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	6,35	0,74
Наименее значимые мотивы		
Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	4,75	2
Добиться одобрения родителей и окружающих	5,25	1,25
Быть примером сокурсникам	5,3	1,5

О внутренней мотивации стоит говорить в ситуации значимости для личности деятельности самой по себе. В представленной иерархии примером внутреннего мотива деятельности является «приобретение глубоких и прочных знаний», расположенный на 4 месте. В случае же, когда в основе мотивации учебной деятельности главенствующую позицию занимает стремление к удовлетворению внешних (по отношению к самой деятельности) потребностей, стоит говорить о внешней мотивации («постоянно получать стипендию», «успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», «не запускать предметы учебного цикла»). Полученные в ходе диагностирования результаты позволяют сделать вывод о внешней направленности мотивации учебной деятельности студентов.

Внутренние мотивы к учебно-профессиональной деятельности не вошли в пятерку наиболее значимых для студентов:

- «стать высококвалифицированным специалистом»;
- «успешно продолжить обучение на последующих курсах»;
- «получить интеллектуальное удовлетворение».

Однако в пятерке, пусть и на последних местах, но находятся такие важные для продуктивной учебно-профессиональной деятельности студентов мотивы, как «приобретение глубоких и прочных знаний» и «обеспечение успешности будущей профессиональной деятельности».

Помимо диагностических методик, со студентами группы проведена беседа на тему выбора педагогической профессии, где абсолютное большинство высказывались о «случайности» выбора педагогического профиля, а также о смутных представлениях о карьерных и образовательных перспективах.

Анализ полученных результатов позволяет сделать вывод о внешней мотивированности студентов-первокурсников

по отношению к учебно-профессиональной деятельности, о несформированности ценностного отношения к образованию в целом и низкой мотивации к получению высшего образования как такового, о слабом самоопределении, несамостоятельности и неадекватности выбора педагогической профессии, затруднениях в области самодисциплинированности, отсутствии долгосрочных планов, как профессиональных, так и личностных.

С учетом полученных результатов студенты 1 курса по направлению профессиональной подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) образовательной программы «Дошкольное образование» в рамках реализации модуля образовательной программы «Введение в профессию» включены в психолого-педагогическое сопровождение повышения мотивации учебно-профессиональной деятельности посредством индивидуальных и групповых тьюториалов. Психолого-педагогическая работа со студентами 1 курса должна привести к эффективному прохождению периода адаптации, поспособствовать личностному и профессиональному самоопределению студентов, формированию ценностного отношения к выбранной профессии, траектории развития и образованию в целом. Этому способствует ряд поставленных к сопровождению задач:

- повышение психологической культуры субъектов образовательного процесса;
- содействие ценностно-ориентационной деятельности, направленной на формирование системы профессиональных и жизненных ценностей;
- содействие личностному и профессиональному самоопределению студентов 1 курса в процессе обучения и адаптации к условиям вуза;
- содействие творческому развитию личности как основы формирования способностей к саморазвитию и самореализации;

– дифференциация, индивидуализация образовательного процесса.

В процессе реализации сопровождения развития учебно-профессиональной мотивации каждый студент с педагогом-психологом спроектировал собственный индивидуальный образовательный маршрут в рамках реализации серии индивидуальных и групповых тьюториалов, подразумевающих следующие методы и формы работы:

– индивидуальные и групповые консультации (тьюториалы);

– групповые занятия по определению структуры мотивов учебной и профессиональной деятельности; целеполаганию и др.;

– картирование индивидуальных образовательных перспектив;

– проектирование индивидуальных траекторий личностного и профессионального развития;

– самопрезентация полученных продуктов деятельности.

Групповые тьюториалы реализовывались в форме открытых учебных занятий, основной целью которых выступало развитие рефлексивных, коммуникативных способностей студентов, обсуждение и коррекция мотивации к учебно-профессиональной деятельности, расширение представлений о выбранной профессии, перспективных направлениях и необходимых навыках и знаний для наиболее эффективного развития в выбранной области деятельности [2]. Групповые встречи реализованы в виде интерактивных лекций («Личностно-профессиональное развитие педагога», «Профессионально-образовательные цели», «Как научиться учиться: мотивация и дисциплина») и групповых консультаций, ориентированных на обсуждение

результатов диагностирования учебно-профессиональной мотивации.

Индивидуальные тьюториалы представляли собой более детальное и глубокое обсуждение с каждым студентом значимых, ценностных, связанных с индивидуальным личностным и профессиональным развитием, вопросов. Основной целью индивидуальных консультаций была ориентация личности на построение индивидуальной вариативной траектории саморазвития, основанной на личностных целях, ценностях, смыслах, с учетом собственных возможностей, способностей, особенностей характера, навыков коммуникации и т.д. [4]. Основной функцией сопровождающего педагога-психолога, тьютора была мотивационная функция, содержанием которой выступало создание условий для осознания студентом собственных смыслов в проектировании и реализации индивидуальной траектории саморазвития на время обучения в вузе. Смыслообразующий контекст данных консультаций – пространство вопросов тьютора, позволяющее тьюторанту активизировать осознание необходимости проектировочной деятельности по отношению собственного профессионального и личностного развития [3]. На тьюториалах студентами сформулированы и обозначены собственные ожидания от процесса обучения, проанализированы выявленные в ходе диагностики личностные и профессиональные ресурсы и дефициты, картированы индивидуальные образовательные перспективы, разработан план развития профессиональных и личностных компетенций, оформленный в подробную траекторию, индивидуальный маршрут саморазвития, для достижения важных для студентов результатов обучения в вузе. Индивидуальные консультации стали безопасным пространством рефлексии, осознания и обсуждения потенциальных трудностей и возможностей, анализа имеющегося опыта. Студенты приходили к пониманию

вариативности путей саморазвития как необходимости следования по намеченному маршруту, так и необходимости его постоянной корректировки.

Студенты, включенные в психолого-педагогическую работу по повышению учебно-профессиональной мотивации, приняли активное участие в организованной деятельности, выражая интерес, проявляя активную позицию студента, заинтересованного в саморазвитии в рамках выбранной профессии, познакомились с ценностями и смыслами профессиональной педагогической деятельности, обнаружили личностные и профессиональные ресурсы и дефициты и наметили перспективную траекторию развития с учетом полученных в ходе диагностики и индивидуальных консультаций результатов. Результативность работы со студентами первого курса будет оцениваться по критериям, включающим следующие положения:

- повышение уровня учебно-профессиональной мотивации, развитие навыков и компетенций студентов, их воспитанности, коммуникативной компетентности в общении и сотрудничестве в процессе учебной и воспитательной деятельности, навыков самоорганизации и саморазвития, способности критически мыслить, планировать и оценивать деятельность;

- повышение адаптационных возможностей студентов;

- гармонизация психологического климата в студенческой среде, повышение стрессоустойчивости участников образовательного процесса, проявление ценностного отношения к учебно-профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Белехов В.В. Гетерохронность развития профессионально важных личностных качеств в старшем юношеском возрасте: автореф. ... канд. психол. наук. Калуга, 2000. 28 с.

2. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07. М., 2013.
3. Дудчик С.В. Групповой тьюториал как средство формирования субъектной позиции // «Тьюторство в открытом образовательном пространстве: образовательная ситуация и тьюторская деятельность»: материалы XII Международной научно-практической конференции (XXIV Всероссийской научно-практической конференции) 29–30 октября 2019 г. М., 2019. С. 241–252. URL: <https://publications.hse.ru/mirror/pubs/share/direct/426888954.pdf> (дата обращения: 24.02.2022).
4. Ковалева Т.М., Кобыща Е.И., Попова С.Ю. (Смолик) и др. Профессия «Тьютор». М. – Тверь, 2012. 246 с.
5. Логинов Д.А. Тьюторская консультация как организационная форма работы тьютора с «самостью» тьюторанта // Тьюторство в открытом образовательном пространстве: языки описания и работы с «самостью» – развитие личности; становление субъектности; формирование self skills: материалы XIII Международной научно-практической конференции (XXV Всероссийской научно-практической конференции), Москва, 27–28 октября 2020 года. М., 2020. С. 176–185. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44213551> (дата обращения: 24.02.2022).
6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 22 февраля 2018 г. № 121. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/71897858/paragraph/10:0> (дата обращения: 24.02.2022).
7. Shkerina T.A., Savolainen G.S., Zakhartsova G.V. TEACHER'S PROFESSIONAL COMPETENCE: NEW CHALLENGES, REALITIES AND PROSPECTS. В сборнике: European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS. Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. Krasnoyarsk, 2020. С. 1016–1027. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_44182440_79868600.pdf

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ ФОРМИРОВАНИЯ ВОСТРЕБОВАННЫХ НАВЫКОВ У ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

TOPICAL ISSUES OF THE FORMATION OF DEMANDED SKILLS AMONG THE YOUNGER GENERATION

Е.П. Поддубская

E.P. Poddubskaya

Навыки XXI века, модели навыков, базовая грамотность, система образования.

В рамках данной статьи проведен анализ исследований в области классификаций навыков XXI века, которые будут востребованы во всех сферах человеческой деятельности в новом сложном мире. Описанный в статье международный опыт указывает на отсутствие единого мнения о том, какие навыки необходимо формировать у подрастающего поколения, и акцентирует внимание на необходимости реформирования национальной системы образования.

Skills of the XXI century, skill models, basic literacy, education system.

Within the framework of this article, an analysis of research in the field of classifications of skills of the XXI century will be carried out, which will be in demand in all spheres of human activity in the new complex world. The international experience described in the article indicates that there is no consensus on what skills should be formed in the younger generation and focuses on the need to reform the national education system.

XXI век – эпоха ускоренного развития технологий и сопутствующих социальных изменений, которые ведут к переменам. Большинство экспертов акцентируют внимание на том, что человечество столкнется с кардинальной сменой экономического и общественного уклада и случится это в ближайшем будущем. В связи с меняю-

щимся ландшафтом трудоустройства и образа жизни меняется структура спроса на коллективные и индивидуальные навыки. Если в XX веке главной задачей образования было научить людей чтению, письму и счету, а специальное образование давало навыки конкретной профессии, которые оттачивались многолетним трудом на одном и том же рабочем месте, то к началу XXI века этих навыков уже недостаточно.

Анализ случайно выбранных 250 современных вакансий (без ранжирования по профессиям), размещенных в 2021 году на популярных сервисах по поиску работы и сотрудников HeadHunter (hh.ru) и Superjob.ru, показал, что ключевыми востребованными навыками у сотрудников (по мнению работодателей), кроме профессиональных (жестких), являются: ответственность, владение информационными технологиями (уверенный пользователь ПК), коммуникабельность (грамотная речь, этика делового общения), стрессоустойчивость, быстрая обучаемость (нацеленность на результат), креативность. Полученные результаты исследования представлены на рисунке.

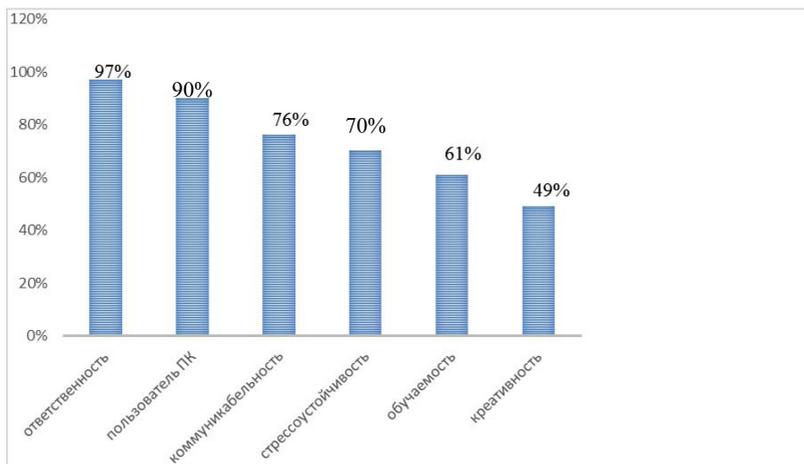


Рис. Данные сравнительного анализа навыков, необходимых сотруднику в 2021 г.

Из рисунка видно, что работодатели желают в своем штате иметь сотрудников, которые ответственно выполняют поставленные задачи, умеют взаимодействовать с коллегами, партнерами, клиентами, уверенно владеют информационными технологиями, быстро обучаются и креативно мыслят. В новой реальности успешным и конкурентоспособным будет сотрудник, адаптирующийся под требования современного работодателя и обладающий определенным набором навыков. Усложняющаяся реальность требует, чтобы человек, отвечая на ее вызовы, также «усложнялся»: мог самостоятельно находить необходимую информацию, критически ее оценивать, добиваться результатов, продуктивно общаться и работать в команде, имел лидерские качества, ответственность и волю.

В данной статье описаны важные навыки, востребованные в XXI веке, которые необходимо закладывать в раннем, даже дошкольном детстве и целенаправленно развивать в благоприятной для них среде [2].

Краткий анализ международных исследований в области классификаций навыков XXI века, поиск единого списка навыков XXI века, необходимых любому современному человеку вне зависимости от национальности, возраста, пола и места проживания. Исследование проводилось на материалах международных докладов в области изучения навыков XXI века по средствам методов анализа, обобщения и систематизации имеющихся данных [7].

Еще в 90-х годах в странах с инновационной экономикой быстрого развития (США, Сингапур, Финляндия, Китай, Канада и т.д.) появилось ощущение, что школьное образование не выполняет задачи по подготовке выпускника к жизни в современном мире. Ежегодные PricewaterhouseCoopers (PwC) опросы руководителей крупнейших компаний мира показывали, что более актуальными становятся кадровые

вопросы, и нехватка квалифицированных сотрудников влияет на использование инновационных решений в их компаниях, что тормозит развитие бизнеса.

В новой реальности возникла необходимость подготовки молодого поколения к существованию в нестабильном сложном мире и формированию у них компетенций, помогающих в этом [9]. Многие страны периодически разворачивают публичные дискуссии о том, какие навыки должны войти в набор базовых грамотностей XXI века. Об этом свидетельствуют множество зарубежных и отечественных докладов (World Economic Forum, Center for Curriculum Redesign, Partnership for 21 st Century Skills, доклад Сколково «Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире»), в которых каждая из стран предлагает свой список навыков. Остановим внимание на некоторых масштабных мировых исследованиях классификаций навыков, необходимых человеку в XXI веке.

В 2009 году одним из первых международных исследований в области формирования универсальных навыков стал трехлетний проект ATC21S (ASSESSMENT & TEACHING of 21st CENTURY SKILLS), основанный технологическими гигантами – Cisco, Intel и Microsoft – совместно с Исследовательским центром системы оценивания Мельбурнского университета и шестью правительствами (Австралия, Коста-Рика, Финляндия, Нидерланды, Сингапур и США). Руководителем данного проекта стал профессор Мельбурнского университета Патрик Гриффин. Исследователи акцентировали внимание на том: «... что изучается, как этому учат, как организованы школы, каким должно быть их преобразование, чтобы соответствовать социальным и экономическим потребностям учащихся и общества 21 века» [4].

В состав рабочих групп вошли представители более 60 научно-исследовательских институтов. Разработчиками

определены широкие категории необходимых навыков, которые сформированы в 4 широкие категории:

- методы мышления (креативность, критическое мышление, решение проблем и принятие решений);
- методы работы (взаимодействие и связь);
- инструменты для работы – информационно-коммуникационные технологии и информационная грамотность;
- жизненные навыки (гражданственность, профессиональный выбор, личная и социальная ответственность).

Эксперимент показал, что уровни владения соответствующими способностями у школьников в возрастной группе 11–15 лет различны. Отсутствие организованного освоения соответствующих способностей может привести к увеличению разрыва между тем, чему учат в школе, и тем, что требует от учащихся реальная жизнь. Данный проект запустил цепную реакцию по всему миру, к его реализации подключилось более 20 государств. Результатом проекта стало понимание многими правительствами того, что преобразования в образовательной системе неизбежны [10].

В 2015 году Center for Curriculum Redesign (Центр проектирования учебных программ) предложил свою модель четырехмерного образования, опубликовав ее в книге «Четырехмерное образование: Компетенции, которые нужны для успеха». Предлагаемая авторами модель состоит из четырех граней:

- знания (что знаем и понимаем);
- навыки (использование своих знаний на практике);
- характер (поведение и включенность в социум);
- метаобучение (возможности адаптации, умения размышлять) [8].

В 2015 году вышел отчет Всемирного экономического форума «Новый взгляд на образование: раскрывая потенциал образовательных технологий», в котором авторы из 16 рассматриваемых навыков выделили три группы основных:

- базовая грамотность;
- компетенции;
- качества характера.

Авторы данного документа, проведя анализ литературы и информации об образовательных моделях 100 стран, аргументированно заявили, что существует разрыв между современными запросами работодателей и уровнем развития необходимых навыков «компетенций XXI века» у современной молодежи [7].

В 2016 году темой 46 Всемирного экономического форума стала Четвертая индустриальная революция. Из доклада директора форума Мартина Клауса Шваба следует, что в ближайшем будущем человечество ожидают перемены, которых оно еще не испытывало. Прогнозируемая автоматизация экономики приведет к появлению новых профессий. Футурологами приведен перечень профессий, которые будут востребованы в 2030 году (их них 85 % еще не изобретены), например, наномедик, работник вертикальных ферм, виртуальный юрист, утилизатор информации, брокеры и трейдеры банка времени и т.д., но рынки труда и система образования, вероятнее всего, будут не готовы к этим инновационным прорывам [4, с. 8]. Участники форума (из 140 стран) совместно разработали и предложили три списка навыков, необходимых человеку в современном мире:

- список грамотностей (базовая грамотность, научная и культурная грамотность);
- список компетенций (критическое мышление, решение проблем, творческое мышление, сотрудничество);
- список личных качеств (любопытство, инициативность, упорство, лидерство).

Мартин Клаус Шваб говорит, что владение человеком этими навыками поможет ему сохранить занятость в более инновационных областях и избежать проблемы социального отчуждения [4, с. 8].

Исследователь А.М. Кондаков ставит знак тождества между ключевыми компетенциями школьника и его личностными качествами, считая, что выпускник школы 2030 года должен обладать инновационным поведением и ключевыми компетенциями, которые будут востребованы на рынке труда [3].

В 2018 г. российскими экспертами Global Education Futures и WorldSkills Russia Е. Лошкаревой, П. Лукша, И. Ниненко, И. Смагиным, Д. Судаковым совместно с партнерами сделан доклад «Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире». Авторы суммировали в докладе многолетнюю совместную работу Global Education Futures и WorldSkills Russia, направленную на определение образа рабочих мест в экономике будущего. В доклад вошли результаты цикла форсайтов и экспертных встреч 2014–2017 гг. На первом этапе анализа в докладе авторы выделили список ключевых компетенций и базовых навыков, необходимых человеку в новом мире. В этот список вошли: концентрация и управление вниманием, эмоциональная грамотность, цифровая грамотность, творчество и креативность, экологическое мышление, кросскультурность, способность к самообучению.

На втором этапе анализа авторы доклада предложили новую модель навыков, добавив к «мягким» и «жестким» навыкам, принятым в современной управленческой теории, экзистенциальные и метанавыки. Авторы считают, что предложенные навыки будут лежать в основе модели, т.к. экзистенциальные навыки определяют характер человека, а метанавыки формируют способность оперировать внешним и внутренним миром.

Новая модель навыков, по мнению авторов, будет собираться в следующем порядке: экзистенциальные навыки, метанавыки, кроссконтекстные навыки (мягкие, на которые опирается любая деятельность), контекстные навыки

(жесткие навыки, которые развиваются и применяются в конкретном контексте). Авторы приходят к выводу, что новую модель навыков невозможно внедрить в существующую систему образования. Докладчики выдвигают новые задачи для современного образования, описывая элементы новой образовательной экосистемы [4].

Несмотря на масштабный и многолетний труд исследователей, единого списка навыков, необходимых современному человеку, нет. Анализ международного опыта классификации навыков, сделанный коллективом российских авторов ВШЭ (Высшей школы экономики) и представленный в международном докладе «Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра», выявил сложности в области составления единого списка навыков, пригодного для любого человека любой страны. Авторы доклада это объяснили следующим:

- каждая страна предлагает свой набор необходимых «мягких» навыков;

- все они частично пересекаются и дополняют друг друга;

- сложности установления взаимного соответствия возникают из-за синонимичности используемых понятий (умения – навыки – качества – грамотности – компетенции) [3, с. 25].

Ученые проанализировали более 180 рамок компонентов и выяснили, что попытки построения общих рамок включают в себя разные комбинации компетентностей, установок, навыков и ценностей в сочетании с грамотностью, но все они ориентированы на системное целостное образование. Авторы установили, что для построения рамки в основном используют два подхода: списки (a list) или модульная сеть (a grid). В списках навыки перечислены друг за другом в неиерархическом порядке, каждый навык включен только в одну широкую категорию. Примером могут

служить – «Европейские ключевые компетентности для непрерывного обучения» (2018); доклад The Economist для Google (2015); Панканадская система и система компетентностей XXI века Онтарио (2016), большинство других национальных систем. В модульной сети есть ячейки для широких компонентов и основных навыков, связанных с ними. Сеть открыта для новых навыков и знаний, и отдельные навыки могут быть связаны с несколькими компетентностями.

Сделав анализ, российские ученые предложили свою рамку, построенную по принципу сетевого подхода. Ими были выделены три универсальные компетентности, не ограниченные определенным числом навыков, которые являлись блоками знаний, навыков и установок:

1. Компетентности:

– компетентность мышления (познания);

– социальная компетентность (взаимодействия с окружающими людьми);

– компетентность взаимодействия с собой.

2. Грамотности:

– базовая грамотность;

– инструментальная грамотность.

3. Базовые специальные знания.

В докладе акцентировано внимание на том, что в результате такого образования выпускник школы сможет принимать решения и действовать в решении повседневных задач, самостоятельно учиться, адаптируясь к новым вызовам в различных ситуациях [8].

Формирование навыков человека XXI века ставит перед системой образования вопросы: как и на каком материале учить?, какие должны быть требования к содержанию, методам и формам обучения?, как оценивать новые навыки?, какова роль педагога в организации образовательного процесса? Ответы на эти вопросы помогут найти вектор обновления образовательной системы [1, с. 28].

Анализ приведенных выше исследований показывает, что вопрос формирования востребованных навыков у подрастающего поколения актуален в мировом научном сообществе более 20 лет, при разнообразии рамок компетентностей единого списка навыков, необходимых человеку в новой реальности, нет. Но современное образовательное общество все чаще поднимает вопрос о новом списке грамотностей «4К»: коммуникация, командная работа, критическое мышление и креативность, который в будущем будет необходим любому человеку любой страны [4, с. 135]. Формирование у обучающихся навыков XXI века требует комплексного обновления образовательной системы, но единый подход к ее изменению еще не выработан. Хотя итоги работы ПМЭФ – 2021 (Петербургский международный экономический форум – 2021 «Снова вместе. Экономика новой реальности») показывают, что будущее наступает уже сегодня. Многочисленные дискуссии форума прошли по четырем основным направлениям, два из которых были посвящены глобальным вызовам и навыкам человека, а также новым технологиям («Человек в новой реальности. Отвечая на глобальные вызовы» «Технологии, расширяющие горизонты»).

Итогами форума стали соглашения и проекты по внедрению инноваций во все сферы экономики, социальную отрасль и образование, например, модернизация системы образования (федеральный проект «ПроШкола»), глобальная трансформация системы здравоохранения с внедрением прорывных технологий и цифровизация отрасли, новые технологии в финансовом секторе, экологии, развитии Арктики и Дальнего Востока и т.д. [6]. Но подготовлен ли современный педагог к внедрению этих инноваций, способен ли он реализовать все эти проекты на практике?

Сегодня понятно, что вызовы современной цивилизации требуют от человека незамедлительного решения вопросов:

– какие личностные качества человека будут востребованы в мире будущего?

– какие навыки необходимо формировать в образовательном учреждении сегодня и готов ли современный выпускник быть успешным в современном мире?

– как влияют на образование будущего современные экономические катаклизмы и трансформации в сегодняшнем цифровом, глобализованном мире?

Библиографический список

1. Гулецкая Е.А. Навыки человека XXI века в школьном образовании. URL: <https://docplayer.ru/194128280-Navyki-cheloveka-xxi-veka-v-shkolnom-obrazovanii.html> (дата обращения: 21.01.2022).
2. Иванова Ж.Н. Возрастные особенности формирования ценностных ориентаций у детей старшего дошкольного возраста // Современные проблемы науки и образования (эл. научный журнал). М., 2021. № 3. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46511489> (дата обращения: 12.02.2022).
3. Кондаков А.М. Образование: время перемен. URL: <https://docplayer.ru/32184471-Obrazovanie-vremya-peremen-aleksandr-kondakov-prezident-ooinstitut-mobilnyh-obrazovatelnyh-sistem-dp-n-chlenkorrespondent-rao.html>. (дата обращения: 19.05.2021).
4. Лошкарева Е., Лукша П., Ниненко И., Смагин И., Судаков Д. Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире. URL: https://futuref.org/futureskills_ru (дата обращения: 21.02.2022).
5. Мэтью Энни Лоу, Бутенко В.В., Полуин К.Е. Новый взгляд на образование: раскрывая потенциал образовательных технологий // Образовательная политика. М., 2015. № 2 (68). С. 72–110. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26029218> (дата обращения: 12.12.2021).
6. Петербургский международный экономический форум. URL: <https://forumspb.com/news/news/itogi-raboty-pmef-2021/> (дата обращения: 12.12.2021).

7. Фадль Ч., Бялик М., Триллинг Б. Четырехмерное образование: компетенции, необходимые для успеха [пер. с англ.]. М., 2018. 240 с. URL: <https://vbudushee.ru/upload/iblock/fc0/fc03a04935b2fed886eab93b224d88b.pdf> дата обращения: 22.02.2022).
8. Фрумин И.Д., Добрякова М.С., Баранников К.А., Реморенко И.М. Универсальные компетентности и новая грамотность: чему учить сегодня для успеха завтра. Предварительные выводы международного доклада о тенденциях трансформации школьного образования. URL: <https://edpolicy.ru/universal-competencies>. (дата обращения: 28.02.2022).
9. Фуряева Т.В., Старосветская Н.А. Теория и практика психолого-педагогического сопровождения и интеграции детей в общество: монография. Красноярск, 2005. 280 с.
10. Marlene Scard Amalia, John Bransford, Bob Kozma, and Edys Quellmalz Draft White Paper 4. New assessments and environments for knowledge building // the University of Melbourne, 2010. URL: <https://link.springer.com/book/10.1007/978-94-007-2324-5> (дата обращения: 22.02.2022).

ФОРМИРОВАНИЕ НРАВСТВЕННЫХ НОРМ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ

FORMATION OF MORAL NORMS IN PRESCHOOL CHILDREN IN A STORY-ROLE-PLAYING GAME

Н.П. Сазонова

N.P. Sazonova

Нравственное воспитание, сюжетно-ролевая игра, дети дошкольного возраста, дошкольная образовательная организация.

В статье освещаются результаты изучения опыта использования сюжетно-ролевых игр педагогами дошкольных образовательных организаций и студентами педагогического университета, обосновываются психолого-педагогические условия использования игр для нравственного воспитания детей дошкольного возраста.

Moral education, plot-role-playing game, preschool children, preschool educational organization.

The article highlights the results of studying the experience of using story-role-playing games by teachers of preschool educational organizations and students of pedagogical university, substantiates the psychological and pedagogical conditions for the use of games for the moral education of preschool children.

Значение игры для своевременного и полноценного развития дошкольника трудно переоценить. Игра представляет наиболее органичную и активную форму взаимодействия и является средством осмысления ребенком различных сторон действительности, способом закрепления и присвоения социально принятых норм в структуре собственной личности и поведении.

Во всем мире исследователи заняты разносторонним изучением детских игр, их классификаций, обучением родителей, педагогов, психологов, врачей игровому взаимодействию с детьми. По мнению В.Г. Александрова, результаты исследований ученых свидетельствуют о том, что недостаток игры наносит невосполнимый ущерб развитию детей в целом и отрицательно сказывается на их готовности к школе [2, с. 8]. Существует большое количество детских игр, и ученые их классифицируют по-разному. Но все единодушно в одном: наибольшим развивающим эффектом обладают сюжетные игры. Так, Д.Б. Эльконинным было установлено, что сюжетная игра в дошкольном возрасте особенно сензитивна к сфере развития человеческой деятельности и межлических отношений. Основным содержанием детских игр является человек, его деятельность и отношения людей друг к другу. Именно в сюжетной игре, где все условно, «как будто», проживая ту или иную ситуацию, ребенок проникает в сферу социальных отношений взрослых, моделируя их по-своему [1, с. 5].

В настоящее время особо острое значение приобретают исследования, направленные на разработку теоретических и методических основ нравственного становления личности дошкольника, воспитания осознанного отношения к разным сторонам общественного окружения и поведения, соответствующего нормам морали, правилам деятельности и общения с другими людьми.

Р.С. Буре отмечает, что в дошкольном возрасте ребенок приобретает значительный практический опыт поступков, соответствующих моральным нормам общества. На его основе складываются способы поведения, в которых проявляются гуманное отношение к окружающим, ответственное отношение к деятельности; формируются начальные формы осознания морального смысла происходящих явлений в обществе, социально приемлемые мотивы складывания личностных механизмов поведения. Старшему дошкольнику становится доступным осознание объективности и справедливости моральных норм, понимание их относительной значимости в ситуациях морального выбора [3, с. 15]. В этой связи методы нравственного воспитания должны быть направлены не только на передачу моральных норм с целью формирования соответствующего практического опыта, но и на их личностное осознание ребенком. Важно, как отмечают многие исследователи нравственного воспитания и развития детей, чтобы ребенок регулировал свое поведение на основе нравственных социальных чувств (удовлетворения от правильности действия, чувство собственного достоинства, недовольства своим поступком, эмпатии, гордости за себя среди людей, взаимопомощи и др.).

Освоение детьми в дошкольный период социально принятых нравственных норм поведения и общения рассматривается в нормативных документах как один из важных

целевых ориентиров, определяющих результаты воспитания и развития детей в ДОО [4].

Одной из самых доступных и действенных форм освоения ребенком нравственных норм является сюжетно-ролевая игра. Ребенок в своей игре отражает систему взаимодействия «человек – человек», «человек – деятельность», учится ориентироваться в нравственных нормах, отношениях, первых общечеловеческих ценностях. Благодаря игре, в которой возникают реальные отношения детей друг с другом, формируются способности к взаимодействию, а в игровых отношениях ребенок закрепляет с позиций разных ролей положительные способы поведения и нормы деятельности в соответствии с выполняемой ролью. Отрицательно окрашенные роли, наоборот, позволяют детям понять неприемлемость неодобряемых форм поведения, их негативное влияние на другого человека.

В психологии и педагогике достаточно хорошо исследована проблема формирования игровой деятельности дошкольников, в том числе сюжетно-ролевой игры (Л.И. Божович, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Н.М. Короткова, Е.Е. Кравцова, Н.Я. Михайленко, М.В. Минкина, В.Г. Нечаева, С.Л. Новоселова, Н.П. Флегонтова, Д.Б. Эльконин и др.).

Не мало исследований, подчеркивающих потенциал игры в формировании нравственных норм и форм практического поведения у детей дошкольного возраста. Подход к проблеме формирования единства нравственных знаний и поведения прослеживается в работах Т.А. Пономаренко, Н.М. Горобаха, С.А. Дудниковой, Т.И. Ерофеевой, Т.И. Пономанской.

Изучая работы, в которых обсуждаются разные стороны значимости правил, Е.А. Киянченко выделяет такие направления, как доказательства роли правил в формировании

послушания, дисциплины и самостоятельности (Е.Ю. Демурова, Н.А. Стародубова); в воспитании положительных взаимоотношений со сверстниками (Р.С. Буре, Т.И. Ерофеева, Т.А. Репина); в воспитании организованного поведения детей (Л.В. Артемова, В.Г. Нечаева).

Л.П. Князева обращает внимание на роль правил в регуляции ребенком собственного нравственного поведения, в воспитании бережного отношения к вещам, доброжелательного отношения к сверстникам.

Вместе с тем проведенное нами исследование показало, что в дошкольных учреждениях воспитательный потенциал сюжетно-ролевой игры как средства нравственного развития ребенка используется недостаточно, а деятельность в этом направлении имеет несистемный характер. Опрос педагогов дошкольных образовательных организаций (далее – ДОО), обучающихся на заочной форме обучения в АлтГПУ по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Дошкольное образование», показал, что:

- большинство педагогов не используют сюжетно-ролевую игру в качестве средства формирования у дошкольников нравственных норм;

- воспитателями практически не применяются проблемно-поисковые методы нравственного воспитания: проблемные ситуации, логические задачи, загадки, импровизации, разыгрывание решений наиболее часто встречающихся ситуаций нравственного выбора в группе детей и др.;

- в работе с родителями предпочтение отдается не практическим упражнениям, а словесным инструкциям и наглядным методам (памятки, консультации);

- в дошкольном учреждении ведется деятельность по формированию нравственных норм, содержание которой

отражается в рабочих программах и планах работы воспитателей;

– у детей даже старшего дошкольного возраста освоение многих нравственных норм находится на этапе становления;

– поведение детей бывает неопределенным, не имеет основной линии;

– у детей на этапе старшего дошкольного детства не сформированы общественные мотивы поведения, не всегда дети действуют под влиянием нравственных норм. Дети учатся выбирать форму поведения в зависимости от конкретной ситуации и внешнего контроля ситуации со стороны педагога;

– желание детей следовать положительному нравственному эталону опосредовано притязанием на признание со стороны других людей. Если социальный контроль отсутствует, дети могут действовать в соответствии с желанием.

Формирование нравственных норм у дошкольников в сюжетно-ролевых играх может происходить при условиях, если:

– нормы поведения, включенные в игру, осознаются детьми как значимые, понятные и справедливые;

– педагог заранее продумывает и способствует созданию в игре ситуаций, которые своим контекстом требуют проявления осваиваемой нравственной нормы в выполняемой роли (например, врач должен быть доброжелателен, вежлив, заботлив и внимателен к больному);

– взрослый одобряет и положительно оценивает применение ребенком нравственных норм, не нарушая ход игры (особенно актуально в младшем и среднем дошкольном возрасте);

– происходит обращение внимания педагога в реальных отношениях перед сюжетно-ролевой игрой, как, соблюдая нормы поведения, можно быстро, легко, без конфликтов договориться о правилах игры, ролях, необходимом оборудовании и др.;

– осуществляется поддержание положительного эмоционального климата и атмосферы творчества в играх детей;

– уточняются с детьми в наглядной форме непонятые, неосвоенные нравственные нормы, проводится их обыгрывание как игровой ситуации;

– обеспечивается организация совместной воспитательной работы с семьями воспитанников по закреплению нравственных правил и социально значимых норм в домашнем взаимодействии с дошкольниками.

Таким образом, выделенные нами проблемы задают направления деятельности педагогов ДОО. Каждая сюжетно-ролевая игра обладает огромным потенциалом для применения, закрепления нравственных норм, формирования опыта нравственного поведения, как в реальных отношениях детей до начала игры, так и с позиции игровых отношений и выполняемой роли в процессе игры.

Библиографический список

1. Александрова В.Г. Возрождение духовных традиций гуманной педагогики // Педагогика. 2008. № 6. С. 42–47.
2. Богданова О.С., Катаева Л.И. О нравственном воспитании детей. М.: Просвещение, 2013. 213 с.
3. Буре Р.С. Социально-нравственное воспитание дошкольников: методическое пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2012. 80 с.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования от 17.10.2013. URL: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot17102013-n-1155/> (дата обращения: 18.03.21).

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ
НРАВСТВЕННОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ,
ОСТАВШИХСЯ БЕЗ ПОПЕЧЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ,
В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО ДОМА**

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL ASPECTS
OF MORAL EDUCATION OF ADOLESCENTS
LEFT WITHOUT PARENTAL CARE
IN AN ORPHANAGE**

Т.Ю. Тихонович

О.В. Козлова

Т.В. Тихонович

T.Y. Tikhonovich

O.V. Kozlova

T.V. Tikhonovich

Нравственное воспитание, нравственные качества, психолого-педагогические условия нравственного воспитания.

В статье представлены психолого-педагогические основы и опыт нравственного воспитания подростков, оставшихся без попечения родителей, в условиях детского дома, программа воспитания нравственных качеств личности подростков.

Moral education, moral qualities, psychological and pedagogical conditions of moral education.

The article presents the psychological and pedagogical foundations and experience of moral education of adolescents left without parental care in an orphanage. The program of education of moral qualities of the personality of adolescents is presented.

В настоящее время проблема нравственного воспитания вызывает особый интерес, результаты ее исследования представлены в трудах таких современных исследователей, как Д.А. Бобков, М.А. Бондаренко, А.Е. Воробьева, А.Б. Курпейченко, Н.А. Селезнева, И.С. Рыбина, Я.И. Яковлев и др. [4; 5; 6; 12; 14; 15].

Актуальность проблемы обусловлена спецификой современного общества, в котором отмечается размытость жизненных ориентиров для молодого поколения, ухудшение морально-нравственной обстановки в обществе, спад культурной работы с детьми и молодежью.

Уровень духовности и нравственности сегодня заметно снижается. Отсутствуют важные моральные принципы, появились асоциальные субкультурные молодежные направления, которые притягивают подростков и приводят их к умственной, интеллектуальной и духовной деградации [11].

Большинство современных исследователей указывают на необходимость формирования морального сознания и нравственных качеств современных детей и молодежи. Л.А. Попов рассматривает моральное сознание как своеобразный сплав чувств, представлений, в котором специфически выражаются наиболее глубокие, основополагающие стороны человеческого существования – отношения индивида с другими людьми, обществом, миром в целом. Л.А. Попов выделяет три базовых компонента индивидуального морального сознания:

- понятия, представления о добре и зле, долге, совести, высших ценностях и др., что составляет рациональную часть морального сознания;

- нравственные чувства (совести, долга, справедливости и т.д.). Именно они улавливают оттенки поступков, ситуаций, являются мощным стимулятором тех или иных действий, перевода намерений в конкретные поступки;

- воля, которая проявляется в стойкости, решительности, определенном психическом настрое и готовности на конкретные поступки [11].

Нравственные качества проявляются в самых разнообразных действиях, в которых и выражается отношение к другим людям, обществу в целом, наконец, к самому себе.

Т.И. Петракова считает, что нравственное воспитание может реализоваться только в реальных человеческих поступках, творениях культуры, высоком эмоциональном переживании [10].

Существует множество классификаций нравственных качеств личности, но большинство ученых выделяют следующие качества: гуманизм, милосердие, чуткость, ответственность, трудолюбие, гражданственность, умение управлять эмоциями [3; 4; 5; 8].

В исследовании В.А. Блюмкина создана единая система и типология нравственных качеств личности [3]. Им выделено 430 нравственных качеств личности, обоснована их система и типология. Все нравственные качества личности отнесены к четырем типам собственно нравственных качеств, обладающих наиболее явно выраженным нравственным содержанием:

1. Коллективистские качества: коллективизм, чувство солидарности и товарищества, сознание и чувство долга, развитое чувство ответственности.

2. Гуманистические качества: гуманность, благородство, доверие к людям, доброжелательность, чуткость, тактичность, чувство собственного достоинства, гордость, скромность, простота.

3. Комплексные качества, характеризующие осуществление личностью основных целей морального регулирования: нравственная активность, включающая способность к самоотверженности и готовность к подвигу во имя общего блага, справедливость, благодарность, бескорыстие, независтливость, чувство соревнования.

4. Качества, связанные с особенностями морального регулирования: чувство чести, честность, порядочность, искренность, прямота, правдивость, принципиальность, верность, развитая и чуткая совесть, моральная чистота.

Кроме того, выделены три типа несобственно нравственных качеств, которые не обладают явным нравственным содержанием, даже могут быть морально нейтральными, но в определенных связях социальной жизни приобретают нравственное содержание. Эти типы нравственных качеств личности находятся как бы на стыке морали с другими формами общественного сознания и общественной практики, а также с идеалами, мировоззрением и ценностными ориентациями:

1. Идеино-нравственные и морально-политические качества: сознательность и идейность, гражданственность, патриотизм и интернационализм.

2. Морально-деловые и морально-экономические качества: трудолюбие, дисциплинированность, обязательность, добросовестность, деловитость, организованность, инициативность, целеустремленность, настойчивость, бережливость.

3. Морально-прагматические качества: мудрость, воспитанность, вежливость, общительность, умеренность, способность на большое чувство любви [3].

Психологическая основа нравственного воспитания заключается в формировании некоторых базовых компонентов личности:

– мотивационного (мотивы поступков, нравственные потребности и убеждения);

– чувственно-эмоционального (чувства и эмоции);

– рационального (моральные знания и моральные оценки: понятия о смысле жизни и счастье, добре и зле, чести и достоинстве, долге).

Единая система и типология нравственных качеств личности, разработанная В.А. Блюмкиным, может служить общим ориентиром при проектировании и осуществлении нравственного воспитания личности в условиях образовательного учреждения [3; 7].

Особенно остро проблема воспитания нравственных качеств касается детей, оставшихся без попечения родителей, поскольку во внутрисемейном общении передается жизненный опыт старшего поколения и происходит формирование нравственного типа личности ребенка. Взаимодействие семьи и образовательного учреждения дает подрастающему поколению представление о жизненных целях и ценностях, о характере взаимоотношений с другими людьми, критериях и нормах поведения в обществе и в быту.

Дети, оставшиеся без попечения родителей, входят в особую категорию, поскольку они столкнулись с падением нравственности, таким как: жестокость и насилие, распад семьи, алкоголизм, наркомания, бродяжничество, что способствует утрате семейной функции передачи детям значимых культурных и жизненных ценностей, снижению уровня духовной культуры. Таким детям сложно ориентироваться в системе ценностей современного общества, чаще всего дети замыкаются в себе, а окружающий мир становится для них чуждым и даже враждебным [13].

Воспитанники детских домов ввиду отсутствия родительского тепла и заботы, а также социально значимого положительного примера больше других подвержены негативным воздействиям, нарушающим процесс их социализации и формирования социально одобряемого поведения.

Учитывая это, возникает потребность в проведении специально организованной учебной, психолого-педагогической, воспитательной и коррекционно-развивающей работы по формированию у воспитанников социально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций [13].

Одним из психолого-педагогических условий нравственного воспитания детей, оставшихся без печения родителей, является организация совместной деятельности, способствующая развитию общения и взаимоотноше-

ний детей друг с другом, в процессе которой ребенок усваивает социально-исторический опыт, получает представления о другом человеке и о самом себе, своих возможностях и способностях [7; 13].

Все взаимоотношения детей со сверстниками и взрослыми в коллективе должны быть организованы так, чтобы в них была воплощена модель нравственного поведения, модель проявления нравственных качеств, которыми подростки должны овладевать (гражданственность, отзывчивость, идейность, солидарность, взаимопомощь и др.). В этих качествах заключается сущность нравственного отношения к людям, способность увидеть каждый свой поступок с точки зрения того, как он скажется на окружающих, послужит ли он на пользу людям или во вред им [1; 7; 9].

На базе КГКУ «Назаровский детский дом» реализуется психолого-педагогическая программа профилактики рискованного поведения детей и молодежи, особое место в которой занимает аспект нравственного воспитания детей. Содержание программы основано на подходе: «Равный обучает равного», разработанном Н. Авсиевич, Е. Дмитриевой [9]. Программа направлена на работу с детьми среднего и старшего школьного возраста. Специфика психолого-педагогической работы заключается в том, что нравственное воспитание способны осуществлять сами подростки в среде сверстников. Преимущество такой формы работы состоит еще и в том, что она интерактивна и организуется в малых группах, где можно услышать и помочь каждому, побудить к рефлексии.

Уникальность подхода «равный обучает равного» состоит в том, что создается пространство для развития не только тех, с кем проводится работа, но и для тех, кто ее проводит, т.е. для самих подростков. В данном случае сверстник является более авторитетным носителем информации

в силу близости понимания проблем, вызывает больше доверия, чем представитель мира взрослых. Воспитательный момент заключается в том, что подростки берут на себя ответственность, стремятся быть моделью поведения для целевой группы, а также приобретают навыки, важные для дальнейшего личностного развития, замотивированы на самообразование [9].

Программа содержит в себе три обязательных компонента:

- образовательный (формирование знаний о нравственных и безнравственных действиях, последствиях собственных действий; знаний о себе, своих чувствах и эмоциях, возможных способах работы с ними);

- психологический (коррекция определенных психологических особенностей личности, формирование навыков эффективного общения, критического мышления, саморегуляции эмоций, разрешения конфликтов);

- социальный (помощь в социальной адаптации подростков).

В рамках программы обеспечивается передача и расширение достоверной социально значимой информации через доверительное общение на равных подготовленных подростков-волонтеров со сверстниками, происходящее в виде интерактивных занятий, тренингов, акций, консультаций, бесед, коммуникации в Интернете (социальных сетях, форумах, сайтах) и т.п.

Сущность работы по данному направлению заключается в том, что подготовленные и мотивированные подростки помогают своим сверстникам приобретать новые знания, развивать умения и навыки, формировать ценностные ориентации, мотивации, направленные на уважение прав человека, толерантность, здоровый образ жизни, нравственное отношение к себе и другим людям, безопасное и ответственное поведение.

Сверстники способны к взаимопониманию на основе общности ценностных ориентаций, жизненного опыта, с ними молодые люди могут поделиться своими знаниями и опытом, обменяться конфиденциальной информацией, которую они не всегда готовы предоставить взрослым.

Основные психолого-педагогические направления работы в рамках программы:

- просвещение – организация познавательной деятельности подростков в области нравственности, правовой культуры, толерантности, здорового образа жизни;

- интерактивное взаимодействие – целенаправленное межличностное взаимодействие подростков-волонтеров и сверстников (диалог, игра);

- коллективная творческая деятельность – путь реализации ценностного отношения личности к здоровью, нравственности, правам человека, толерантности в процессе коллективного взаимодействия и творчества.

Педагоги-психологи, реализующие данную программу, выделяют группу детей (волонтеров-инструкторов), занимающих выборные должности в Совете воспитанников детского дома. Также в эту группу включают и тех воспитанников, у которых выражены лидерские качества, активная жизненная позиция (учитывая данные плановой психолого-педагогической диагностики).

Планирование и организация практической деятельности волонтеров-инструкторов происходит на групповых собраниях. Волонтеры-инструкторы, воспитатель, педагог-психолог, воспитанники группы обсуждают проблемы, связанные с нравственным поведением, проявлением нравственных качеств личности в тех или иных ситуациях. Исходя из этого, формулируются темы практических занятий по программе. В течение года педагоги-психологи

совместно с волонтерами-инструкторами проводят серию занятий с элементами тренинга по примерной тематике:

1. *Основы деятельности волонтеров-инструкторов равного обучения* (ожидаемые результаты: представление о деятельности волонтеров-инструкторов равного обучения и об основных принципах неформального образования в системе «равный-равному»).

2. *Моя территория – право на личные границы* (ожидаемые результаты: представление о своих потребностях в отношениях с окружающими, о нравственных качествах личности).

3. *Человек в мире людей: «чужой» среди своих – профилактика подросткового буллинга* (ожидаемые результаты: навыки уверенного поведения при столкновении с преследованием, сформировано негативное отношение подростков к агрессивному преследованию одного члена группы другими).

4. *Бесконфликтное поведение. Учимся работать в команде* (ожидаемые результаты: устойчивое убеждение в том, что конфликта всегда можно избежать, навыки сотрудничества).

Рефлексивная составляющая реализации программы разворачивается на индивидуальных психолого-педагогических занятиях. В дополнение используются рабочие тетради, в которых рефлексивные упражнения представлены широко и разнопланово в зависимости от проблематики, над которой работает и воспитанник и педагог-психолог.

В конце учебного года проводится повторная диагностика личностных базовых потребностей у волонтеров-инструкторов, а также оцениваются динамические изменения в развитии личностной сферы воспитанников, включенных в практические занятия (личностный опросник Р. Кеттелла).

По данным психологической диагностики, воспитанники, включенные в работу по данной программе, показали положительную динамику развития психологических характеристик личности. В частности, у 53 % воспитанников отмечается положительная динамика в развитии способностей выстраивать общение с окружающими, компетентности межличностного взаимодействия («Факторный личностный опросник Р. Кеттелла; тест Дж. Гилфорда, М. Салливена «Диагностика социального интеллекта»; опросник ПДО Е.А. Личко, методика Х. Смишека).

Также предполагается разработка диагностического инструментария, позволяющего оценить нравственную составляющую личности воспитанников, выделение базовых нравственных качеств личности, развитию которых способствуют занятия по данной программе.

Эффективность деятельности воспитанников в рамках программы оценивается также по включенности в проектную деятельность на интерактивных площадках детского дома:

- социальный проект «Земляки-фронтовики» в рамках Всероссийского проекта «Память Победы» *(цель мероприятия – знакомство с судьбами фронтовиков, участников ВОВ)*;

- социальный проект «Делюсь добром» *(цель данного проекта – организация взаимодействия воспитанников детского дома с детьми, посещающими МБУ «Центр социальной помощи семье и детям» г. Назарово и детьми, находящимися в СОП, детьми и взрослыми с ОВЗ посредством развития волонтерской деятельности)*;

- проект «ЭКОслед» в рамках реализации мероприятий молодежной политики на территории г. Назарово;

- проект по благоустройству территории детского дома «Уголок отдыха» *(цель проекта – благоустройство территории детского дома)*;

– проект «Большая помощь маленьким друзьям» (*цель – развитие высоких нравственных качеств путем вовлечения воспитанников в волонтерскую деятельность помощи животным*).

В соответствии с этим можно сделать вывод о важности выстраивания психолого-педагогического взаимодействия с подростками, у которых выражена активная жизненная позиция, к мнению которых прислушиваются другие воспитанники. Такой подход способствует не только профилактике рискованного поведения подростков, но и формированию базовых нравственных качеств личности. Работа с подростками по данному направлению показала положительную динамику и будет продолжена. Следующим этапом работы предполагается разработка диагностического инструментария, который позволит оценить непосредственно развитие нравственных качеств личности воспитанников и определить направление дальнейшей психолого-педагогической работы.

Библиографический список

1. Алиева И.Е. Воспитание активной гражданской позиции студентов: приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу СПО. 2007. № 6.
2. Анцыферова Л.И. Связь морального сознания с нравственным поведением человека // Психологический журнал. 1999. Т. 20. С. 5–17.
3. Блюмкин В.А. Мир моральных ценностей. М., 1981.
4. Бобков Д.А. Критерии формирования системы нравственных ценностей у студентов-юристов // Образование и саморазвитие. 2013. 1 (35). С. 124–128.
5. Бондаренко М.А. Воспитание нравственных качеств у студентов вузов: дис. ... канд. пед. наук: М., 2006. 284 с.
6. Воробьева А.Е., Купрейченко А.Б. Нравственное самоопределение разных социально-демографических групп молодежи // Психологический журнал. 2011. Т. 32, № 1. С. 22–33.

7. Доронина Н.Н., Король А.И. Исследование нравственных качеств молодежи // Научные ведомости. Серия Гуманитарные науки. 2015. № 6 (203). С. 187–192.
8. Зубарев Д.Г. Отношение к морально-нравственным ценностям в структуре личности сотрудников полиции как профессионально значимым качествам // Социосфера. 2012. № 6. С. 79–81.
9. Обучение на равных: профилактика рискованного поведения среди подростков и молодежи / сост.: Н. Авсиевич, Е. Дмитриева. Брест: Альтернатива, 2014. 152 с.
10. Петракова Т.И. Гуманистические ценности образования в процессе духовно-нравственного воспитания подростков: дис. ... д-ра. пед. наук. М., 1999.
11. Попов Л.А. Этика: курс лекций. М.: Центр, 1998.
12. Селезнева Н.А. О формировании нравственных качеств студента высшего профессионального образовательного учреждения // Ученые записки Казанской государственной академии ветеринарной медицины им. Н.Э. Баумана. 2014. Т. 218, № 2. С. 244–247.
13. Разувайлова Н.И. Духовно-нравственное воспитание в условиях детского дома // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 13. С. 1651–1655. URL: <http://e-koncept.ru/2015/85331.htm>. (дата обращения: 9.03.2022).
14. Рыбина И.С. Самореализация, нравственность и профессиональное становление личности: педагогический аспект проблемных точек соприкосновения // Теория и практика образования в современном мире. 2014. С. 167–171.
15. Яковлев Я.И., Саввинова Е. И. Формирование нравственных качеств студентов средствами национальных видов спорта // Молодой ученый. 2012. Т. 5. С. 548–549.

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

THE MAIN DIRECTIONS OF PREPARATION OF FUTURE TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATION FOR INNOVATIVE ACTIVITY

М.А. Токарева

М.А. Tokareva

Инновационная деятельность, инновационный процесс, профессиональная подготовка, готовность к инновационной деятельности, будущие педагоги дошкольного образования.

В статье обозначены основные направления подготовки студентов педагогического вуза к инновационной деятельности, анализируются основные компоненты готовности будущих педагогов в образовательном процессе вуза.

Innovative activity, innovative process, professional training, readiness for innovative activity, future teachers of preschool education.

The article outlines the main directions of preparation of pedagogical university students for innovation, analyzes the main components of the readiness of future teachers in the educational process of the university.

Внастоящий период в России меняется новая образовательная парадигма – человек, его интересы и потребности, потенциальные возможности и способности оказываются в центре внимания исследователей и педагогов-практиков.

Изменение приоритетов российского образования, обновление его содержания с учетом введения новых образовательных стандартов и профессионального стандарта

«Педагог» направлено на смену роли «транслятора» знаний в профессиональной деятельности будущего специалиста на роль наставника, партнера, собеседника.

В этой связи обновляется статус дошкольного образования, предъявляются новые требования к его качеству.

Одним из направлений эффективной подготовки студентов, будущих педагогов дошкольного образования, формирования у них профессиональных компетенций выступает качественный и содержательный процесс становления уровня их готовности к инновационной деятельности [1–3].

Актуальным выступает реализация комплексной системы научно-методического сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических кадров. Ю.Н. Кулюткин отмечает, что в сфере подготовки будущих педагогов необходима реализация сетевых форм и модульных программ повышения квалификации с возможностью обучения по индивидуальной образовательной программе, тьюторское сопровождение профессионального развития студентов педагогического вуза, разработка образовательных эдутонов-курсов, мастер-классов [4].

Наблюдения показывают, что практическую готовность необходимо приобретать будущим педагогам в процессе организации дополнительного профессионального образования в форме стажировки на базе конкретных дошкольных образовательных организаций (ДОО), транслирующих лучшие инновационно-образовательные практики.

На наш взгляд, в системе подготовки педагогических кадров в качестве ведущего ориентира следует обозначить принцип развития личности с учетом деятельностного и компетентностного подходов, что позволит обеспечить дошкольные образовательные организации уникальными специалистами, которые профессионально будут выполнять свои функции с учетом их готовности к творческой и инновационно-педагогической деятельности.

Исследователь А.В. Хуторской считает, что готовность к профессиональной деятельности рассматривается как динамичное, сложное образование, содержащее одно из центральных качеств познавательной, личностной и результативно-практической сферы педагога [5].

Степень развития этого качества определяет, с большим или меньшим эффектом включается субъект в педагогическую деятельность, какие проявляет знания, навыки, психолого-процессуальную и технологическую готовность в профессии.

Считаем, что одной из продуктивных и значимых составляющих профессиональной деятельности будущего педагога дошкольного образования является мобильность и восприимчивость личности к инновациям, практическая готовность разрабатывать, внедрять и продуцировать инновационные процессы в системе деятельности ДОО. Под готовностью будущих педагогов к инновационной деятельности в условиях ДОО понимается интегративная характеристика, состоящая из:

– личностных и педагогических качеств (высокая эмоциональная устойчивость, готовность к творчеству, организованность, инициатива, самостоятельность, педагогический оптимизм);

– специальных компетенций (знание новых образовательных технологий, овладение новыми методами и средствами обучения, развития и воспитания детей дошкольного возраста, умение разрабатывать и управлять проектами, анализировать и прогнозировать целостный образовательный процесс и т.д.).

Представленные компоненты нацелены на совершенствование собственной профессиональной деятельности в педагогическом коллективе ДОО, а также на индивидуальные способности, творческий потенциал будущего педагога определять актуальные образовательные проблемы, на-

ходить и совершенствовать способы их преодоления в условиях практической деятельности. Насколько успешно будет готов педагог к разработке и реализации инновационных процессов значительным образом будет зависеть качество дошкольного образования.

Процесс формирования уровня готовности бакалавров по направлению подготовки «Педагогическое образование: Дошкольное образование и Дополнительное образование» к профессиональной деятельности в системе вузовского образования возможно определять по четырем основным направлениям:

1) адаптационное – предполагает научно-методическое сопровождение при вхождении студента в педагогическое сообщество, освоение новых условий и требований вузовского образования, пояснение логики и структуры работы вуза, студенческой группы. Данное направление значимо для осознания студентами первых курсов перспектив обучения, понимания основной траектории профессионального развития при организации и прохождении производственно-педагогических практик на базе дошкольной образовательной организации;

2) мотивационно-диагностическое – направлено на освоение целей и ценностей профессии педагога дошкольного образования; понимания ее роли в новых социально-культурных условиях; формирование позитивного отношения к дошкольному детству, родителям воспитанников, коллегам; осознание значимости личностного профессионального развития.

На данном этапе важна как подготовка, так и отслеживание типичных трудностей студентов, дефицитов студентов в ходе освоения содержания общепрофессиональных модулей и программ подготовки с целью комплексного научно-методического сопровождения профессионального становления обучающихся;

3) теоретико-практическое – предусматривает формирование системных общих и профессиональных теоретических знаний в области реализации миссии, целей и задач дошкольного образования с учетом требований федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования, овладение студентами прикладными умениями в различных направлениях профессиональной деятельности, а также общими умениями, навыками, необходимыми в реализации основных педагогических функций;

4) инновационно-творческое – нацелено на формирование готовности студентов не только принимать готовые инновационные формы работы уже кем-то разработанные, но и стать источником, инициатором разработки своих инноваций, пусть незначительных. Формирование этого аспекта уровня готовности возможно решать в процессе подготовки курсовых и выпускных квалификационных работ, в которых студент предлагает собственное видение и решение проблем в практике дошкольного образования.

Следует отметить, что содержание педагогической деятельности в дошкольной образовательной организации значительно усложняется внедрением инновационных процессов, что усиливает развитие технологической основы деятельности будущих педагогов.

Опыт практики свидетельствует, что необходимо актуализировать и такую особенность в структуре подготовки педагогов, которая заключается в том, что субъектом видов деятельности является ребенок – его активность, инициативность, самостоятельность, креативность. Следовательно, появляется другая компетенция педагога дошкольного образования – способность быть партнером, поддерживать ребенка в его деятельности, создавать социальную ситуацию развития, способствовать успешной социализации на этапе дошкольного детства, помогать осваивать окружающий

мир, социальную действительность и систему отношений к этому миру.

Эта деятельность предполагает интенсивную коммуникацию педагога и детей, развивающее и активизирующее общение, что требует владение педагогами продуктивными формами взаимодействия со всеми субъектами образовательных отношений в ходе разработки и внедрения инновационных процессов, например (в экологическом образовании, физическом развитии, использование личностно ориентированных и здоровьесберегающих технологий).

Таким образом, необходимой основой разработки внедрения инноваций в дошкольном образовании прежде всего выступает творческий потенциал и профессиональное становление педагога, его чувствительность к новому, открытость, мобильность к инновационным процессам.

Библиографический список

1. Андреев В.И. Ресурсный подход к активизации инновационной деятельности и саморазвитию личности в условиях высшего педагогического образования // Образование и саморазвитие. 2011. № 1 (23). С. 3–7. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17845097> (дата обращения: 13.03.2022).
2. Коровкина Т.Е. Социально-педагогическое обеспечение профессионального становления будущего учителя на начальном этапе обучения в вузе: дис. ... канд. пед. наук: Кострома, 2004. 211 с.
3. Куликова М.В., Муштакова Н.А. Потенциальные резервы и педагогические условия, стимулирующие инновационную методическую работу в детском саду // Управление качеством образования. 2011. № 5. С. 38–45.
4. Кулюткин В.Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя // Вопросы психологии. 1996. № 2. С. 21–30.
5. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос». 2002. URL: www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm (дата обращения: 11.12.2022).

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ACTUAL TASKS OF TRAINING TEACHERS FOR THE PRESCHOOL EDUCATION SYSTEM

В.П. Тукач

V.P. Tukach

Педагогическое образование, компетентностный подход, подготовка педагогов-воспитателей.

В статье актуализируется необходимость профессиональной подготовки будущих педагогов-воспитателей с опорой на концептуальные положения компетентностного подхода. Раскрыт дидактический потенциал дисциплины «Управление дошкольным образованием», которая нацелена на формирование у студентов выпускных курсов факультета дошкольного образования профессиональных компетенций в области управления дошкольным образованием; на обеспечение их научной и практической подготовки к выполнению управленческой деятельности в учреждениях дошкольного образования Республики Беларусь.

Pedagogical education, competence approach, training of teachers-educators.

The article actualizes the need for professional training of future teachers-educators based on the conceptual provisions of the competence approach. The didactic potential of the discipline «Management of preschool education» is revealed, which is aimed at the formation of professional competencies in the field of management of preschool education among graduate students of the Faculty of preschool Education; at ensuring their scientific and practical training to perform managerial activities in institutions of preschool education of the Republic of Belarus.

Цель развития педагогического образования в Республике Беларусь – обеспечение опережающего характера подготовки высококвалифицированных конкурентоспо-

собных педагогических работников, готовых к осуществлению профессиональной деятельности в изменяющихся социокультурных условиях на основе реализации идей образования для устойчивого развития общества, обладающих духовно-нравственными и национально-культурными ценностями, способных к личностному и профессиональному совершенствованию на протяжении всей жизни [3, с. 8].

Одним из ключевых направлений развития педагогического образования и внедряемый в системе подготовки педагогических работников Республики Беларусь является компетентностный подход, который ориентирует все уровни образования на формирование компетенций как основного образовательного результата. Перечень компетенций обновляется с учетом требований новой компетентностной модели, которая отражается в профессиональных стандартах. Данная модель задана трудовыми функциями и соответствующими им трудовыми действиями, выступает инвариантом в профессиональной подготовке специалистов образования, содержит требования к общим профессиональным компетенциям педагогических работников вне зависимости от специальности и является основой для определения результатов обучения в образовательных стандартах педагогического образования [3, с. 12].

Образовательным стандартом высшего образования (Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-01 01 01 Дошкольное образование. Квалификация Педагог) компетентность определяется как выраженная способность применять свои знания и умение (СТБ ИСО 9000-2006). Компетенция – знания, умения, опыт и личностные качества, необходимые для решения практических и теоретических задач [5].

С позиций компетентностного подхода российские ученые В.А. Козырев, Н.Ф. Радионова, Г.Н. Сериков, А.П. Тряпицина считают, что уровень образованности педагогов

определяется способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний и умений с ориентацией на личностные, профессиональные, социальные ценности. Результат образования связывается с готовностью и способностью специалиста применять полученные знания и умения в условиях реальной профессиональной деятельности, умение действовать в различных проблемных ситуациях [1].

Белорусские ученые А.И. Жук, И.И. Казимирская, О.Л. Жук, Е.А. Коновальчик также рассматривают компетентность как личностную характеристику, которая не сводится только к уровню овладения личностью определенными знаниями и умениями. Компетентность – способность, основанная на ценностях, личностной направленности, знаниях, опыте, приобретенных личностью в процессе обучения. Она выражается в мобилизации личностью полученных знаний и опыта в конкретной ситуации. Быть профессионально компетентным человеком означает способность мобилизовать себя, собственные знания, умения и поведенческие отношения в условиях конкретной деятельности и складывающейся ситуации. Поэтому важнейшими составляющими профессиональной компетентности личности выступают профессиональная мобильность, способность к самовыражению и самосозиданию, технологическая грамотность, высокая степень адаптации к изменяющимся условиям трудовой деятельности [4, с. 25].

Наличие у выпускника способности применять сформированные компетенции для эффективного решения разнообразных социально-профессиональных задач, в том числе высокой степени сложности и неопределенности, является важнейшим критерием качества высшего образования в современном понимании. Именно посредством освоения психолого-педагогических знаний и умений студенты приобретают «ключ» для решения широкого спектра

социально-профессиональных и личностных задач, повышают уровень социально-профессиональной компетентности, сформированность которой выступает обобщенным результатом профессиональной подготовки в вузе [2, с. 7–8].

Таким образом, для современной системы дошкольного образования необходим специалист высокой культуры, способный к постоянному саморазвитию и самосовершенствованию, способный развивать не только собственный личностный потенциал, но и потенциал воспитанников.

Решение данной задачи на факультете дошкольного образования БГПУ имени Максима Танка лежит в плоскости изучения учебной дисциплины «Управление дошкольным образованием», которая призвана сформировать у студентов выпускных курсов факультета дошкольного образования основные профессиональные компетенции в области организации работы по дошкольному образованию и управлению ими на различных его уровнях, обеспечить их научную и практическую подготовку к выполнению управленческой деятельности в учреждениях дошкольного образования Республики Беларусь.

Сегодня педагогические работники учреждения дошкольного образования должны иметь представление об особенностях современной системы дошкольного образования в Белоруссии, о ключевых тенденциях и перспективах ее развития, о направлениях государственной политики в сфере образования. А знание нормативных правовых актов, в свою очередь, обеспечивает эффективность не только управления учреждением дошкольного образования, но и эффективность деятельности каждого члена его коллектива. Именно поэтому специфика учебной дисциплины состоит в том, что ее содержание во многом строится на анализе нормативных правовых актов, учебно-программной документации образовательной программы дошкольного образования, инструктивно-методических документов и др.

Учебной дисциплиной предусмотрено изучение наиболее важных тем для дальнейшей профессиональной деятельности работников системы дошкольного образования, среди них: «Основы государственной политики в сфере дошкольного образования»; «Основы правового регулирования в сфере дошкольного образования», «Финансирование и материально-техническое обеспечение системы дошкольного образования», «Контроль и самоконтроль за обеспечением качества дошкольного образования», «Органы самоуправления учреждения дошкольного образования: совет, педагогический совет, попечительский совет, родительский комитет)», «Информационное обеспечение в сфере дошкольного образования»; «Планирование работы учреждения дошкольного образования» и др.

На практических занятиях широко используется метод решения компетентностно-ориентированных задач. Данный метод относится к активным и применяется на этапе закрепления изученного материала. Самостоятельная работа студентов также строится на основе творческой деятельности: написание эссе на темы: «Каким я буду воспитателем?», «Почему я хочу стать руководителем?» и др.; составление презентаций, сценариев методических мероприятий; написание курсовых и дипломных работ и др.

На факультете дошкольного образования постоянно ведется работа по расширению возможностей дистанционной поддержки образовательного процесса на основе СДО «Moodle». Студенты по результатам изучения каждой темы учебной дисциплины самостоятельно выполняют тестовые задания, изучают нормативные правовые акты, оформляют личные портфолио.

Таким образом, подготовка специалистов дошкольного образования в учреждении высшего образования закладывает основу для реализации их личностного потенциала, успешного решения широкого круга жизненных и профессиональных задач, продуктивной жизнедеятельности в целом.

Библиографический список

1. Березина Т.А. Развитие профессиональной компетентности будущих педагогов в области взаимодействия с семьями дошкольников // Педагогический вестник. Научный журнал: Новосибирск-Ялта: Изд. АНС «СибАК», 2019. Вып. 7. 75 с.
2. Жук О.Л. Педагогическая подготовка студентов: компетентностный подход. Минск: РИВШ, 2009. 336 с.
3. Концепции развития педагогического образования в Республике Беларусь на 2021–2025 годы. URL: <https://edu.gov.by/about-ministry/zakonodatelnye-akty-v-sfere-obrazovaniya/> (дата обращения: 19.01.2022).
4. А.И. Жук, И.И. Казимирская, О.Л. Жук, Е.А. Коновальчик // Основы педагогики / под общ. ред. доктора педагогических наук, профессора А.И. Жука. Минск: Аверсев, 2003. 348 с.
5. Образовательные стандарты высшего образования. ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ. Первая ступень. Специальность 1-01 01 01 Дошкольное образование. Квалификация Педагог. URL: <https://bspu.by/upravleniya-i-podrazdeleniya/uchebno-metodicheskoe-upravlenie/obrazovatelnye-standarty-vysshego-obrazovaniya> (дата обращения: 19.01.2022).

ОСОБЕННОСТИ ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЯХ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ВЫЯВЛЕННЫМИ ЗЛОКАЧЕСТВЕННЫМИ ОБРАЗОВАНИЯМИ

PECULIARITIES OF EDUCATION IN FAMILIES WITH CHILDREN WITH DETECTED MALIGNANT FORMATIONS

Е.В. Улыбина

E.V. Ulybina

Жизнеугрожающее заболевание, онкологическое заболевание, злокачественное образование, детско-родительские отношения, семейная система, семейное воспитание, психологическая помощь.

В статье затрагиваются вопросы воспитательных ресурсов семей, имеющих детей с диагностированными онкологическими заболеваниями. Обобщены условия, предопределяющие типы родительского отношения, выделены ориентиры методической психолого-педагогической помощи данной категории семей.

Life-threatening disease, oncological disease, malignancy, parent-child relations, family system, family education, psychological assistance.

The article touches upon the issues of educational resources of families with children diagnosed with cancer. The conditions that predetermine the types of parental relationship are generalized, the guidelines for methodological psychological and pedagogical assistance to this category of families are highlighted.

Злокачественные образования входят в перечень социально значимых заболеваний, определенных постановлением Правительства РФ¹. Рост распространенности злокачественных новообразований (ЗНО) обусловлен как ростом заболеваемости и выявляемости, так и увеличением выживаемости онкологических больных. В 2019 г. впервые взяты под диспансерное наблюдение 3 115 детей в возрасте 0–14 лет, впервые выявленные опухоли составили 3 182. Всего под наблюдением в онкологических учреждениях в 2019 г. находились 21 855 пациентов в возрасте 0–14 лет (0–17 лет – 27 896). Показатель распространенности злокачественных новообразований в детской популяции до 15 лет в 2019 г. составил 84,4 на 100 000 детского населения [7].

Хроническое соматическое заболевание ограничивает жизнедеятельность детей, снижает их социальную и физическую активность, посещаемость образовательных учреждений, что становится причиной значительного снижения качества жизни. Таким образом, страдают деятельность, общение, самосознание [5].

Выявление у ребенка заболевания, имеющего неопределенный или неблагоприятный прогноз, к которым относится онкологическое заболевание, является тяжелой ситуацией не только для него самого, но и, главным образом,

¹ Постановление Правительства РФ от 01.12.2004 № 715 «Об утверждении перечня социально значимых заболеваний и перечня заболеваний, представляющих опасность для окружающих».

для близких ребенка [9]. Зачастую выявление у ребенка тяжелого заболевания влечет за собой наступление семейного кризиса, который проявляется в перестройке системы семейных ролей, жизненного уклада семьи, изменении детско-родительских и супружеских отношений, личностных изменениях родителей. В семье ребенка с онкологическим диагнозом неизбежно происходит изменение функционирования [10].

Исследователями отмечается, что основные изменения, происходящие в семейной ситуации при диагностировании у ребенка тяжелого жизнеугрожающего заболевания, можно условно объединить в группы.

1. Ухудшение материального положения семьи (диагностированное заболевание часто влечет за собой необходимость одного из родителей оставить профессиональную деятельность для осуществления сопровождения ребенка в процессе лечения и ухода за ним).

2. Изменение семейных ролей (ввиду добавления новых родительских функций, ограничения возможностей привлечения помощи извне, супружеских конфликтов и т.д.).

3. Социальная изоляция семейной системы, сужения круга общения, сокращение внешних контактов.

4. Изменение психологического климата семьи: конфликты в супружеской, детско-родительской подсистемах, эмоциональная напряженность, сокращение источников получения удовольствия членами семьи и т.д.

5. Изменения, касающиеся личности родителей: появление и нарастание чувства беспомощности или безнадежности, уныние, чувство вины.

6. Изменения в детско-родительских отношениях, включая воспитание сиблингов больного ребенка.

Таким образом, отмечается, что тяжелое заболевание ребенка усугубляет ряд психологических, бытовых, социальных, экономических проблем.

Ближайшее окружение ребенка – его семья является главным элементом системы воспитания, обучения, социализации. Ведущая роль семьи определена воздействием на весь комплекс физической и духовной жизни растущего в ней человека. Семейная система выступает для ребенка и средой обитания, и развивающим, и воспитывающим фактором. Отмечается, что важнейшей функцией семьи является воспитательная [2].

Факторов, влияющих на особенности воспитания в семье, множество, это состав семьи, индивидуальные особенности родителей, уровень их компетентности, материальное положение, регион проживания и другое. При диагностике у ребенка тяжелого заболевания ситуация, связанная с уходом за ребенком и его лечением, становится ключевым условием изменения семейного воспитания.

В семьях детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) воспитание часто приобретает негармоничные формы, что приводит к серьезным педагогическим, психологическим и социальным проблемам. Кроме того, установлена взаимосвязь между особенностями семейного воспитания и течением болезни ребенка [11].

Оказывать влияние на то, как будет организовано воспитание в семье, где ребенок с онкологическим заболеванием, будут следующие особенности. Прежде всего, это несогласованность воспитательных подходов родителей. Влияют также такие условия, как крепость и эмоциональная окраска супружеских отношений, состояние и динамика больного ребенка, наличие в семье здоровых детей, подвижность семейных границ – взаимодействие семьи с родственниками и социумом [11].

Также немаловажным, зачастую предопределяющим родительское воспитание условием, является реакция родителей на болезнь ребенка. Исследователь Е.В. Свистунова выделяет следующие виды реакции. Первый – адекватная

реакция и активизация ресурсов в направлении преодоления заболевания – мотивация ребенка на лечение, изучение информации о заболевании, консультации с врачами. Такой тип благотворно сказывается на психологическом состоянии ребенка, снижает тревогу, напряжение. Второй тип – паническое бессилие. Родители проявляют пассивное отношение к заболеванию, игнорируют возможные варианты лечения, рассматривают смерть как единственное неизбежное окончание болезни. Ребенок при таком типе отношения родителей к болезни испытывает истощение психологических ресурсов, бессилие, становится в позицию жертвы. Третий тип – вытеснение. Родители стараются не акцентировать внимание на недуге ребенка, игнорируют динамику течения заболевания, не заикливаются на симптомах, иногда скрывают заболевание ребенка от окружающих. Ребенок при этом чаще всего чувствует себя отверженным, винит себя в происходящем. Четвертый тип – уход в болезнь. В основе семейного воспитания таких семей – культ болезни, воспитание часто характеризуется гиперопекой. Для ребенка это выражается в подавлении инициативы, самостоятельности, поощрение инфантильного поведения [4; 6].

Среди наиболее выраженных особенностей воспитания исследователями выделяются следующие.

1. Вопросы, связанные с воспитанием, уходят на второй план по причине актуальности преодоления проблем, связанных с лечением ребенка, уходом за ним, ликвидацией материальных и социальных трудностей. Воспитательные проблемы рассматриваются в семьях, воспитывающих детей с онкозаболеваниями, как непосильные, отнимающие большое количество физических и психологических ресурсов [8].

2. Большинство родителей используют ограждающий стиль взаимодействия с детьми, оберегая их от дополнительной невротизации, что зачастую несет эффект снижения

самостоятельности и инициативности больного ребенка, поощрения детских качеств в ребенке, инфантилизации и т.д.

3. Отстранение родителей от развития ребенка, ориентация в воспитании и обучении на зону актуального развития, без опережения и учета интересов, задатков ребенка. Это связано с недостатком у родителей педагогических, психологических, медицинских знаний для того, чтобы выявить, оценить задатки ребенка, его отношение к своему дефекту, реакцию на отношение окружающих, помочь ему социально адаптироваться. Большинство родителей отмечают, что в их доступе отсутствует понятная литература, достаточная информация, медицинские и социальные работники для оказания помощи в сопровождении ребенка с тяжелым заболеванием [4].

4. Невозможность семьям после прохождения лечения вернуться к тем детско-родительским отношениям, которые существовали до заболевания. Основная сложность состоит в том, что ребенок за время прохождения лечения привыкает к значительным послаблениям, отсутствию наказаний, упреждениям любых желаний, сверхзаботе, ежеминутному нахождению кого-то из родителей рядом [1].

Среди наиболее распространенных типов родительского отношения можно выделить следующие.

1. Гиперопека ребенка. Родитель на фоне отречения от воспитательных воздействий стремится к выполнению обязанностей за ребенка с целью снижения его напряжения, истощения ресурсов, получения физического дискомфорта. В моменты возрастных кризисов, в первую очередь подросткового данный тип отношений может привести к появлению детско-родительских конфликтов ввиду опеки родителей с одной стороны и потребностью в сепарации – с другой.

2. Эмоциональная изоляция от ребенка. Наряду с эмоциональным истощением, которое свойственно родителям длительно и тяжело болеющего ребенка, происходит подав-

ление дисфорических эмоций (гнев, раздражение) родителями в силу осознания ими недопустимости вымещения данных эмоций в сторону ребенка. При таком поведении родители часто дистанцируются от эмоциональных контактов с детьми, избегая демонстрации перед ребенком собственного настроения и эмоций.

3. Трудности принятия агрессивных проявлений у ребенка. Ввиду длительного и болезненного процесса лечения, а также условий, в которые попадает ребенок (режим медицинского учреждения, изменение распорядка дня, привычного комфорта и т.д.), часто дети начинают проявлять агрессию. И, поскольку культурально детский гнев рассматривается как плохое поведение, а родители не имеют сил и желания толерантно относиться к проявлениям агрессии, в детско-родительских отношениях либо нарастают наказания, либо родители эмоционально отстраняются от реакции на состояние ребенка.

4. В семьях со здоровыми сиблингами, которые неизбежно получают меньше родительского внимания, отмечалось родительское чувство вины и ощущение собственной некомпетентности, нередко подкрепляемое демонстрацией обиды и ревности ребенком, оставшимся дома [3].

Таким образом, семьям, воспитывающим детей с выявленными злокачественными образованиями, необходимо оказание методической психолого-педагогической помощи. Данная помощь должна быть сконцентрирована на следующем:

- принятие членами семьи ситуации болезни ребенка;
- повышение психолого-педагогической компетентности и мотивации родителей в вопросах организации целенаправленного воспитания детей с выявленными жизнеугрожающими заболеваниями;
- повышение эмоциональной включенности родителей в процесс взаимодействия с детьми;

– преодоление депривации проявления самостоятельности и инициативности детьми в процессе лечения и в период восстановления;

– помощь в налаживании открытой коммуникации между детьми и родителями;

– поддержание общения родителей с собственными здоровыми детьми.

Публикация подготовлена по результатам работ с использованием средств гранта Красноярского краевого фонда науки № 2022031008473 «Разработка и апробация информационно-методического портала как средства психолого-педагогического сопровождения современных родителей на основе диагностики их потребностей и затруднений».

Библиографический список

1. Благовещенская М.Н. Проблемы и задачи психологической реабилитации семей с детьми, перенесшими онкологическое заболевание: специфика психологической помощи в рамках краткосрочного консультирования // Журнал практической психологии и психоанализа. 2011. № 1. URL: <https://psyjournal.ru/articles/problemy-i-zadachi-psiologicheskoy-reabilitacii-semey-s-detmi-perenesshimi-onkologicheskoe>
2. Игебаева Ф.А. Роль семьи в системе воспитания подрастающего поколения // Социально-политические науки. 2016. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-semi-v-sisteme-vospitaniya-podrastayuschego-pokoleniya> (дата обращения: 11.03.2022).
3. Климова С.В., Микаэлян Л.Л., Фарих Е.Н., Фисун Е.В. Основные направления психологической помощи семьям с детьми, страдающими онкологическими заболеваниями // Журнал практической психологии и психоанализа. 2013. № 1. URL: <https://psyjournal.ru/articles/osnovnye-napravleniya-psiologicheskoy-pomoshchi-semyam-s-detmi-stradayushchimi>
4. Зуева Ю.Ю., Калитеевский А.Е., Зайцев С.И. Методические рекомендации по обучению родителей основам организации

ухода за детьми-инвалидами. Курск, 2013. URL: <https://xn—ftbeba4armbejenh1dxa.xn—p1ai/attachments/article/215/pamatka.pdf>

5. Романова В.В. Внутренняя картина болезни как фактор социализации в подростковом возрасте // Ученые записки Крымского федерального университета имени В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. 2016. Т. 2 (68), № 3. С. 108–113.
6. Свистунова Е.В. Как ребенок воспринимает болезнь // Медицинская сестра. 2012. № 2. URL: <http://medsestrajournal.ru/sites/default/files/fulltext-pdf/25879979-2012-02-12.pdf>
7. Состояние онкологической помощи населению России в 2019 году / под ред. А.Д. Каприна, В.В. Старинского, А.О. Шахзадовой. М.: МНИОИ им. П.А. Герцена – филиал ФГБУ «НМИЦ радиологии» Минздрава России, 2020. 239 с.
8. Ткаченко А.Е., Кушнарёва И.В. Характеристика семейной ситуации и социально-психологические особенности пациентов Санкт-Петербургского Детского хосписа // Психология человека в образовании. 2019. № 1. С. 72–81. DOI: 10.33910/2686-9527-2019-1-1-72-81.
9. Улыбина Е.В., Волкова О.В. Введение в проблему организации медико-психологического сопровождения онкопациентов детского возраста и их родителей // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2021. № 2 (56). С. 179–187. DOI 10.25146/1995-0861-2021-56-2-283.
10. Шац И.К. Больной ребенок и его семья: формы и возможности психологической помощи: учебное пособие. СПб.: СпецЛит, 2016. 303 с.
11. Шац И.К., Коваленко В.В. Социально-психологические детерминанты негармоничного воспитания в семьях детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. 2014. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-psihologicheskie-determinanty-negarmonichnogo-vospitaniya-v-semyah-detey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya> (дата обращения: 11.03.2022).

АНАЛИТИЧЕСКИЙ ОБЗОР ОТЕЧЕСТВЕННЫХ И ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ С ОВЗ

ANALYTICAL REVIEW OF DOMESTIC AND FOREIGN RESEARCHES IN THE FIELD OF PARENTING OF HANDICAPPED CHILDREN

**Т.А. Шкерина
Е.Д. Кадочникова**

**T.A. Shkerina
E.D. Kadochnikova**

Инклюзивное образование, дошкольный возраст, тяжелые нарушения речи, психолого-педагогическая компетентность родителей особого ребенка.

В статье представлен аналитический обзор современных отечественных и зарубежных исследований по проблемам воспитания особого ребенка, с опорой на который выделены наиболее перспективные направления дальнейших исследований в области научно-методического и методического обеспечения воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи, формирования психолого-педагогической компетентности семьи особого ребенка и ее психолого-педагогического сопровождения, а также эффективные образовательные практики в области организации инклюзивного образования.

Inclusive education, preschool age, severe speech disorders, psychological and pedagogical competence of parents of a special child.

The article presents an analytical review of modern domestic and foreign studies on the problems of raising a special child, based on which the most promising areas of further research in the field of scientific, methodological and methodological support for the upbringing of children with severe speech disorders, the formation of psychological and pedagogical competence of the family of a special child and its psychological and pedagogical support, as well as effective educational practices in the field of inclusive education.

Исследования инклюзивного образования обширны и сложны. Понимание и определение концепции и развития инклюзивных практик различаются в разных странах, что делает исследование инклюзивного образования еще более важным для понимания того, что такое инклюзия и как ее можно достичь. Воспитание детей с ограниченными возможностями здоровья сопряжено не только с обычными родительскими проблемами, но и с дополнительными проблемами, несколько отличающимися от тех, с которыми сталкиваются при воспитании детей с нормотипичным развитием. В этой связи актуализируется необходимость формирования психолого-педагогической компетентности у родителей, воспитывающих особого ребенка, которая позволит разрешать возникшие проблемы, что, в свою очередь, может положительно сказаться на качестве жизни ребенка. Представленный аналитический обзор направлен на синтез имеющихся исследований в области воспитания особого ребенка.

В настоящее время как в отечественной образовательной теории и практике (С.В. Алехина [1], О.А. Карабанова [7], Е.Н. Кутепова [9], Н.Н. Малофеева [7], Н.В. Микляева [13], В.В. Ткачева [5] и др.), так и в зарубежной (Elise J. van der Mark, Ina Conradie, Christine W.M. Dedding & Jacqueline E.W. Broerse (2019) [21], Ivone Carmo Rodrigues Almeida, Jaime Ribeiro & António Moreira (2021) [22] & etc.) уделяется особое внимание как психолого-педагогическому сопровождению семье с особыми образовательными потребностями, так и детям с особыми образовательными потребностями в частности.

Цель статьи – выделение наиболее перспективных направлений дальнейших исследований в области научно-методического и методического обеспечения воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи, формирования психолого-педагогической компетентности семьи особого

ребенка и ее психолого-педагогического сопровождения, а также эффективных образовательных практик в области организации инклюзивного образования с опорой на результаты системного обзора и сравнительного анализа современных отечественных и зарубежных исследований.

Анализ отечественных диссертационных исследований за последние 5 лет позволил выявить более 150 работ, посвященных проблеме реализации идей инклюзивного образования на уровне дошкольного образования. Проблеме формирования профессиональной готовности педагогов дошкольной образовательной организации к работе в условиях инклюзивного образования посвящены диссертационные исследования, в которых рассматриваются вопросы, связанные с уровнем готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования, повышением профессиональной компетентности педагогов дошкольной образовательной организации (Е.И. Андреевой, Э.Д. Джиенмурадовой, А.С. Исабаевой, С.В. Масловской, С.Э. Рябцевой, С.В. Цуканова, Л.Ю. Шавшаева и др.). Затрагиваются вопросы проектирования инклюзивной образовательной среды [2].

В научных трудах отечественных ученых раскрываются вопросы организации инклюзивного образования (А.Н. Андреевой, Е.А. Мирович, А.Д. Нисибуллиной). В диссертационном исследовании Т.Н. Михайловой рассматриваются формы взаимодействия логопеда, психолога и других специалистов в условиях дошкольной образовательной среды, обуславливающие повышение уровня профессиональной компетентности специалистов и овладение интегрированными способами развития личности ребенка [14]. Также в диссертационных исследованиях раскрываются особенности социализации детей с ограниченными возможностями здоровья, формирования толерантного отношения в среде сверстников, психомоторного развития детей и др.

Анализ научных работ зарубежных исследователей в качестве основных направлений в области реализации инклюзивного образования позволил выделить такие как: организация доступной среды, подготовка педагогического коллектива (инклюзивная готовность) к взаимодействию с ребенком с особыми образовательными потребностями (профессиональная позиция «принятие особого ребенка», владение инклюзивной компетентностью по организации и реализации инклюзивного образовательного процесса) [20; 24].

Перейдем к анализу научных работ отечественных исследователей по проблеме особого родительства. В научных трудах современных ученых раскрываются вопросы, касающиеся понимания особого родительства, роли осознанного родительства в оказании ранней помощи детям с особыми образовательными потребностями, компетентный подход в воспитании ребенка-инвалида (Н.А. Голикова, К.А. Казберович, И.И. Лушпаев, М.Н. Фейзапуло, И.В. Филипович и др.). Под особым родительством Н.А. Голиков понимает проявление ответственной заботы, грамотного попечения, воспитания ребенка-инвалида как социально состоятельного субъекта деятельности и общения, способного оптимально выстраивать отношения с самим собой и окружающими, интегрироваться в социум и производство. Выделены компоненты сопровождения:

- определение проблемного поля семьи, в которой воспитывается ребенок-инвалид, диагностика родительских установок на предмет образования детей;

- прогнозирование развития семьи, складывающегося уровня взаимоотношений со специалистами образовательной организации;

- проектирование психолого-педагогического сопровождения развития семьи с учетом полученной информации;

- реализация проекта сопровождения;

– своевременная коррекция по результатам уточняющей и текущей диагностики, конкретных запросов членов семьи, непредвиденных обстоятельств [6].

Проблема личностных особенностей родителей, воспитывающих детей-инвалидов, исследована недостаточно, рассматриваются только отдельные аспекты, касающиеся воспитания ребенка с инвалидностью, преимущественно в медицинской литературе (В.Г. Баранов, Н.А. Долженкова, Э.П. Касаткина, Т.Д. Шапошникова и др.); раскрываются вопросы, посвященные исследованию психологических, личностных особенностей родителей, воспитывающих детей-инвалидов (И.А. Ганичевой Н.В. Карпенко, А.А. Мальцевой, Ш.А. Симоновой, О.А. Журкиной и др.).

В диссертационном исследовании А.А. Мальцевой выявлены личностные особенности родителей, воспитывающих детей-инвалидов:

– родители, воспитывающие особых детей, более склонны к депрессивным состояниям, чем родители со здоровыми детьми;

– у матерей, воспитывающих особых детей, низкий уровень психологического благополучия в части трудностей управления средой и низкий уровень самопринятия;

– матери, воспитывающие особых детей, в целом благоприятно и позитивно оценивают понятия «Я – мать» и «Ребенок». Однако уровень позитивного отношения к понятиям «Я – мать», «Идеальная мать», «Ребенок» и «Идеальный ребенок» у матерей здоровых детей выше, чем у матерей с особыми детьми [11].

Понятия жизнеспособности и ресурсности семьи, воспитывающей ребенка с инвалидностью в рамках проблемы особого родительства, также затрагивается отечественными исследователями. В работе Н.П. Блаженковой охарактеризована взаимосвязь того, как ресурсы семьи

могут влиять на отказ от ребенка-инвалида. Недостаток ресурса семейной поддержки, сложность осуществления коммуникации между членами семьи, отсутствие навыков решения проблем может привести к тому, что увеличится вероятность отказа от воспитания собственного ребенка с инвалидностью [3].

Исследователь А.В. Махнач под жизнеспособностью семьи понимает системную характеристику семьи, способной отвечать на стрессы различного генеза с использованием свойственных именно ей защитных факторов и семейных ресурсов, предполагающих умение и готовность совладать, меняться, адаптироваться и развиваться [12].

Понятие «особое родительство» в зарубежных исследованиях не нашло отражение.

Как в отечественных [5; 6; 7 и др.], так и в зарубежных исследованиях [20; 22 & etc.] рассматриваются вопросы, связанные с трудностями интеграции детей с особыми образовательными потребностями в образовательную и социальную среду современного общества, недостаток социальной и моральной поддержки со стороны близких и знакомых.

В научных трудах уделено внимание цифровым образовательным технологиям в рамках реализации инклюзивного образования, которые обладают несомненным преимуществом (Д.З. Ахметова, Т.С. Артюхина, М.Р. Бикбаева, И.А. Сахнова, М.А. Сучков, Э.А. Зайцева). Правильное использование технологий в образовательной деятельности может помочь педагогам освободиться от рутинной работы и облегчить выполнение образовательных задач для детей с ограниченными возможностями. За последний год актуализируется интерес к проблеме ассистивных технологий в воспитании особого ребенка. Зарубежными исследователями рассматриваются вопросы, касающиеся передвижения,

обучения людей с ограниченными возможностями здоровья с помощью цифровых технологий (Adel Alanazi, Ivone Carmo Rodrigues Almeida, Jaime Ribeiro, António Moreira & etc.). Определены актуальные темы использования ассистивных технологий: транспортные проблемы, с которыми сталкиваются люди с ограниченными возможностями здоровья; масштабы и способы использования приложений смартфонов для транспортировки; преимущества и трудности, с которыми сталкиваются люди при использовании приложений для смартфонов при транспортировке; новые возможности для формирования языковой и речевой грамотности взрослых и детей [19; 23; 25; 26].

С одной стороны, появляются ресурсы, разработаны ассистивные технологии, с другой – есть ограничения в их использовании. Необходимо дополнительное обучение, повышение квалификации лиц, осуществляющих процессы обучения, воспитания и развития детей с ограниченными возможностями здоровья, с использованием вспомогательных устройств. Также исследователи выделяют, что есть развивающиеся страны, в которых использование знаний и самих ассистивных технологий ограничено.

Анализ научных работ отечественных исследователей в аспекте организации взаимодействия с детьми с речевыми нарушениями позволил выделить наиболее актуальные направления: формирование познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы у обозначенной группы детей (С.С. Бобык, А.А. Губиной, Н.А. Щербаковой и др.). Большинство исследователей отмечают, что у дошкольников с речевыми нарушениями развитие эмоциональной сферы характеризуется сложностями в восприятии, дифференциации и воспроизведении эмоций, а также жестовая коммуникация развита недостаточно по сравнению с возрастной нормой. Раскрыты формы работы с детьми

дошкольного возраста с нарушением речи (групповые, подгрупповые, индивидуальные) [8].

В научных трудах современных ученых раскрываются вопросы, касающиеся коррекционно-развивающей работы специалистов с детьми, имеющими речевые нарушения, в частности формы, методы и приемы работы с данной категорией детей (Т.А. Бабий, О.В. Галдиной, О.А. Даниловой, Л.В. Сазоновой, А.С. Стрельцовой, Е.А. Тихоновой, С.Г. Широковой и др.).

Особое внимание в отечественных исследованиях уделяется взаимодействию специалистов с семьями детей, имеющих речевые нарушения. В работах рассматриваются теоретические основы влияния семейного воспитания детей с речевыми нарушениями на преодоление речевого нарушения. Также проанализированы особенности семейного воспитания детей с речевыми нарушениями и способы их диагностики, представлены варианты организации работы логопеда с семьей ребенка с речевыми нарушениями (Н.А. Алексеева, Е.А. Дмитриева, А.В. Леонова, Е.А. Шилов, З.Н. Шенфельд и др.). Как в отечественных (М.А. Ахмадова, Д.Д. Гайнетдинова, В.П. Зыков, И.Б. Комарова, К.В. Ягунова и др.), так и в зарубежных исследованиях (Ani S. Whitmore, Mary Ann Romski & Rose A. Sevcik (2014); Aoife O'Reilly (2016); Ch. Nyokiktyen (2019) & etc.) выявлены основные причины нарушений нормального речевого развития, факторы риска речевой патологии, различные подходы к диагностике и систематизации речевых нарушений. Выделяются наиболее распространенные и благоприятные нарушения по прогнозу, к ним относятся: нарушения артикуляции, заикание, нарушение экспрессивной речи.

С опорой на анализ ведущих российских баз данных выявлено более 40 научных работ, посвященных проблеме

формирования психолого-педагогической компетентности родителей дошкольников. Раскрываются вопросы, касающиеся сущности, содержания, структуры психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих особого ребенка [10; 17]. Исследователями выделены особенности психолого-педагогической компетентности родителей, занимающихся воспитанием и развитием детей с ограниченными возможностями здоровья, тяжелыми нарушениями речи [4; 5; 15]. В работе Т.А. Шкериной, К.Д. Гришиной раскрыта сущность и структура феномена «психолого-педагогическая компетентность родителей детей с ограниченными возможностями здоровья»; предлагается минимальная оценочно-диагностическая карта сформированности исследуемого феномена [17]. Также в научных работах представлены средства, формы сопровождения родителей с ограниченными возможностями здоровья. В качестве средств раскрыт развивающий потенциал мастерской в формировании психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ОВЗ, выделены структурные компоненты мастерской как средства сопровождения семьи с особыми образовательными потребностями [18].

Психолого-педагогическая компетентность – показатель педагогической состоятельности родителя, выражающийся в знании методов педагогического воздействия, высокой оценке значения семейного воспитания, наличии потребности в педагогических знаниях, умении взаимодействовать с детьми, способности оценить перспективы развития ребенка и создать возможности для их реализации [16].

На основе теоретического анализа отечественных исследований по проблеме можно выделить основные направления работы с семьей особого ребенка, относящиеся к психолого-педагогическому сопровождению: психологи-

ческое просвещение и консультирование по принятию особых образовательных потребностей ребенка, по их поддержке в освоении основных общеобразовательных программ, развитии и социальной адаптации; организация и проведение обучающих семинаров и других форм взаимодействия с родителями, нацеленными на формирование у них психолого-педагогической компетентности; разработка оценочно-диагностического инструментария по выявлению особенностей семьи с особыми образовательными потребностями и осуществление лонгитюдного исследования, нацеленного на выявление особенностей.

В научных трудах зарубежных ученых по проблеме психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания детей с особыми образовательными потребностями рассмотрен феномен родительского стресса во время ухода за детьми с ограниченными возможностями здоровья (Laura W. M. E. Beckers, Rob J. E. M. Smeets & Jan J. W. van der Burg & etc.). Родители детей-инвалидов сталкиваются со многими проблемами. Нехватка ресурсов, низкий уровень жизни, слабая поддержка структур, недоверие к другим из-за ситуации насилия заставляют матерей воспитывать детей изолированно, без получения дополнительной информации [21].

Таким образом, осуществлен аналитический обзор, на основе которого выделены наиболее перспективные направления дальнейших исследований в области научно-методического и методического обеспечения воспитания детей с тяжелыми нарушениями речи, формирования психолого-педагогической компетентности семьи особого ребенка и ее психолого-педагогического сопровождения, а также эффективные образовательные практики в области организации инклюзивного образования. К перспективным направлениям для дальнейших исследований

можно отнести: исследование современной семьи ребенка с речевыми нарушениями; разработка понятия «особые образовательные потребности семьи ребенка с ОВЗ»; разработка программ повышения психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих ребенка с речевыми нарушениями.

Библиографический список

1. Алехина С.В., Рубцов В.В., Хаустов А.В. Непрерывность инклюзивного образования психолого-педагогического сопровождения лиц с особыми образовательными потребностями // Психолого-педагогические исследования. М., 2019. Т. 11, № 3. С. 1–14. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=40805411> (дата обращения: 14.03.2022).
2. Андреева Е.И., Шавшаева Л.Ю., Тавстуха О.Г. Формирование готовности будущих педагогов дошкольного образования к реализации инклюзивной практики // Вестник Оренбургского государственного университета. 2020. С. 131–138. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45702705> (дата обращения: 15.03.2022).
3. Блаженкова Н.П. Жизнеспособность и ресурсность семьи, воспитывающей ребенка с инвалидностью // Научные исследования XXI века. 2021. С. 425–432. URL: <http://scientific-research.ru/files/JOURNAL-1-9-.pdf> (дата обращения: 10.03.2022).
4. Бородина В.А., Васильева К.С. Особенности коррекционно-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с тяжелыми нарушениями речи // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. С. 9–22. DOI: 10.25588/CSPU.2019.14..7..001.
5. Бразгун Т.Н., Ткачева В.В. К проблеме дисфункциональности семей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Системная психология и социология. М., 2018. № 3 (27). С. 84–98. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37116172> (дата обращения: 05.03.2022).

6. Голиков Н.А. Ребенок-инвалид: социальное партнерство семьи и школы // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 6. URL: <http://science-education.m/ru/article/view?id=23820> (дата обращения: 10.03.2022).
7. Карабанова О.А., Малофеев Н.Н. Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода // Культурно-историческая психология. 2019. Т. 15, № 4. С. 89–99. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41500736> (дата обращения: 12.03.2022).
8. Куимова Н.Н., Пронина А.М. Особенности понимания эмоций и жестов у детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями // Нижегородский психологический Альманах. 2021. С. 40–49. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46457276> (дата обращения: 14.03.2022).
9. Кутепова Е.Н., Сунцова А.С. Теоретический анализ проблемы инклюзивного образования в современных научных исследованиях // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 2 (71). С. 105–110. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=25833944> (дата обращения: 13.03.2022).
10. Лебедева К.М. Сформированность педагогической компетентности родителей воспитанников дошкольного образовательного учреждения как актуальная педагогическая проблема // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=16976> (дата обращения: 26.02.2022).
11. Мальцева А.А. Личностные особенности родителей, воспитывающих детей-инвалидов // INTERNATIONAL JOURNAL OF MEDICINE AND PSYCHOLOGY. 2021. С. 13–16. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44869055> (дата обращения: 02.03.2022).
12. Махнач А.В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма. М.: Институт психологии РАН, 2016. 640 с.
13. Микляева Н.В., Чудесникова Т.А. Поддержка семьи, имеющей ребенка с особыми образовательными потребностями,

- в условиях работы дистанционной академии родителей // Инклюзия в образовании. 2020. Т. 5, № 2 (18). С. 16–32. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=46168970> (дата обращения: 05.03.2022).
14. Михайлова Т.Н. Организация психолого-педагогических условий инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации // Научный Альманах. 2017. С. 134–138. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=29113270> (дата обращения: 12.03.2022).
 15. Михальцова О.В. Формы и методы развития психолого-педагогической компетентности родителей (законных представителей) воспитанников дошкольного образовательного учреждения с общим недоразвитием речи // Аллея науки. 2018. С. 487–492. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35233294> (дата обращения: 12.03.2022).
 16. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. 496 с.
 17. Шкерина Т.А., Гришина К.Д. Психолого-педагогическая компетентность родителей с ограниченными возможностями здоровья: сущность и структура // Современное психолого-педагогическое образование: материалы международных психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой. Сер. «Современное психолого-педагогическое образование». 2020. С. 196–199. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=44671645> (дата обращения: 14.03.2022).
 18. Шкерина Т.А., Каблукова И.Г., Петрова Т.И. Мастерская как средство сопровождения родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Проблемы современного педагогического образования. 2021. № 71-2. С. 402–405. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=46430420> (дата обращения: 13.03.2022).
 19. Adel Alanazi (2022) Smartphone apps for transportation by people with intellectual disabilities: are they really helpful in improving their mobility?, Disability and Rehabilitation: Assistive Technology, 17:1, 1-7, DOI: 10.1080/17483107.2020.1820085

20. Belková, V., Zólyomiová, P., Petrík, Š. (2021). Inclusive education in practice: teachers' opinions and needs. *J. Sib. Fed. Univ. Humanit. soc. sci.*, 14(9), 1286–1298. DOI: 10.17516/1997-1370-0819
21. Elise J. van der Mark, Ina Conradie, Christine W. M. Dedding & Jacqueline E. W. Broerse (2019) 'We create our own small world': daily realities of mothers of disabled children in a South African urban settlement, *Disability & Society*, 34:1, 95–120, DOI: 10.1080/09687599.2018.1511415
22. Ivone Carmo Rodrigues Almeida, Jaime Ribeiro & António Moreira (2021) Assistive technologies for children with cognitive and/or motor disabilities: interviews as a means to diagnose the training needs of informal caregivers, *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 16:3, 340–349, DOI: 10.1080/17483107.2019.1680750
23. Joshua Annor Osam, Maxwell Pephrah Opoku, Joslin Alexei Dogbe, William Nketsia & Charles Hammond (2021) The use of assistive technologies among children with disabilities: the perception of parents of children with disabilities in Ghana, *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 16:3, 301–308, DOI: 10.1080/17483107.2019.1673836
24. Katharina-Theresa Lindner & Susanne Schwab (2020): Differentiation and individualisation in inclusive education: a systematic review and narrative synthesis, *International Journal of Inclusive Education*, DOI: 10.1080/13603116.2020.1813450
25. Kholoud Adeb Al-Dababneh & Eman K. Al-Zboon (2022) Using assistive technologies in the curriculum of children with specific learning disabilities served in inclusion settings: teachers' beliefs and professionalism, *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 17:1, 23–33, DOI: 10.1080/17483107.2020.1752824
26. Sophie A. Booton, Alex Hodgkiss & Victoria A. Murphy (2021): The impact of mobile application features on children's language and literacy learning: a systematic review, *Computer Assisted Language Learning*, DOI: 10.1080/09588221.2021.1930057

СОВРЕМЕННОЕ ВОСПИТАНИЕ С ПОЗИЦИЙ СИНЕРГЕТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

MODERN UPBRINGING FROM A SYNERGISTIC APPROACH

Н.Ф. Яковлева

N.F. Yakovleva

Воспитание, синергетический подход, социальная ситуация развития, социально-педагогическая поддержка.

В работе предлагается новый взгляд на воспитание с позиций синергетического подхода как «междисциплинарного узла», в котором «завязаны» ответвления нескольких научных дисциплин – экзистенциальной философии, психологии, социальной педагогики, культурологии. Обращение к синергетике также обусловлено тем, что идея нелинейности мира приобретает мировоззренческий смысл и распространяется на социальные процессы, содержащие многовариантные, альтернативные пути эволюции. В работе будут представлены новые интерпретации понятий «социальная ситуация развития» и «социально-педагогическая поддержка».

Education, synergistic approach, social situation of development, social and pedagogical support.

The present work proposes a new view of education from the perspective of synergistic approach as a «interdisciplinary node», in which the offshoots of several scientific disciplines are «tied» – existential philosophy, psychology, social pedagogy, cultural studies. The appeal to synergy is also due to the fact that the idea of the nonlinearity of the world acquires a worldview and extends to social processes containing multivariable, alternative ways of evolution. The work will present new interpretations of the concepts of «social situation of development» and «social and pedagogical support».

Рассмотрим ситуации развития ребенка и социально-педагогической ситуации в логике синергетических понятий: нелинейности, флуктуации, бифуркации, хаоса, аттрактора.

Нелинейность социальной ситуации развития означает возможность появления в жизни ребенка неожиданных изменений (флуктуаций) как положительного, так и отрицательного свойства. Отрицательными можно считать изменения в жизни детей, связанные с психологической травмой (утратой родителей, потерей родительского попечения, насилия). Эти флуктуации спонтанны, их невозможно предсказать и прогнозировать, для ребенка они психологические тяжелы. Флуктуации погружают ситуацию в хаос, в котором ребенок не понимает смысла происходящего, а дорогие для него вещи обесцениваются. Однако ценностно-смысловой хаос содержит «бездну потенциалов» – новых возможных состояний (аттракторов), один из которых выбирается ребенком осознанно или бессознательно. Экзистенциальный выбор одного из новых состояний (аттрактора) совершается в точке бифуркации, после которой многообразие возможностей, которое Х.Л. Борхес образно представил как «сад расходящихся тропок», свертывается и возможен только один путь развития [9]. В ценностно-смысловом хаосе в конус притяжения попадает один из аттракторов, который наиболее соответствует внутренним ресурсам человека и ресурсам окружающей его в данный момент среды. Этот аттрактор на обломках разрушенной ценностной структуры осуществляет «сборку» новой структуры, и она становится определяющей для поведения ребенка.

Рассмотрим возможные аттракторы (состояния) в ценностно-смысловом хаосе, порожденном флуктуацией (переживанием психологической травмы утраты родителей или родительского попечения). *В первом варианте* в точке бифуркации негативная флуктуация социальной ситуации развития из ценностно-смыслового хаоса, «кишащего» бездной возможностями, «притягивает» аттрактор безразличия к своей судьбе, покорности (делайте со мной что хотите). То есть ценностно-смысловой хаос сменяется экзистенциальным

вакуумом, когда жизнь для ребенка не имеет смысла, (ничего не понимаю, ничего не ценю, ничего не хочу). *Возможен и второй вариант*: в точке бифуркации из порожденно-го психологической травмой ценностно-смыслового хаоса «притягивается» аттрактор агрессивного протеста. Ребенок в такой ситуации погружен в невротическое бытие: все плохо, пусть будет еще хуже и не только мне, но и другим. *В третьем варианте* развития социальной ситуации из ценностно-смыслового хаоса «притягивается» аттрактор активного преодоления (мне сейчас плохо, но я с этим справлюсь).

Социальная ситуация развития на языке синергетики – процесс взаимоперехода между порядком и хаосом, где порядок – актуально действующая система сложившихся ценностей; хаос – состояние системы в пограничной ситуации, когда актуальные ценности теряют смысл. В классической педагогике исследуется «дельта» между «было» и «стало», синергетика пытается понять, как осуществляется этот переход. Таким образом, синергетика применительно к социальной ситуации развития пытается дать ответ на вопрос, что происходит с человеком в промежутке от пограничной ситуации до момента ее преодоления, что происходит в процессе введения такой флуктуации, как действия педагога, как происходит переход от порядка к хаосу и от хаоса к порядку (таблица).

Таблица

**Единицы анализа социальной ситуации развития
в классической и синергетической педагогике**

Классическая педагогика	Синергетическая педагогика
1	2
Стабильные ситуации развития	Нестабильные и пограничные ситуации
Упорядоченность как цель развития ситуации	Нестабильность как источник новых возможностей

Окончание табл.

1	2
Пограничная ситуация как источник отклоняющегося и патологического развития	Пограничная ситуация как источник возможностей развития
Способы превращения одной стабильной ситуации в другую стабильную	Переходы от состояния стабильности к состоянию нестабильности и обратно
Однозначность выбора в пограничной ситуации	Точки бифуркации как множество возможностей выбора
Упорядочивание ситуации как результат целенаправленного внешнего воздействия	Упорядочивание системы из хаоса
Цель как внешне задаваемое состояние системы	Аттрактор как одно из возможных состояний равновесия системы
Устойчивость системы к внешним воздействиям	Устойчивость системы в различных состояниях в зависимости от степени ее неравновесности

С позиций синергетики ситуация развития будет обладать различной степенью устойчивости в различные моменты времени. Если ситуация развивается эволюционно (в жизни ребенка не происходит никаких катаклизмов), система стремится к аттрактору, которым будет равновесие (пусть и дальше ничего не меняется). Как только происходит событие (флуктуация), выводящее систему из состояния равновесия, – появляется спектр новых возможных состояний развития системы. В точке бифуркации выбирается один из возможных путей, который определит новый аттрактор. Выбор зависит от прошлого опыта ребенка, его ресурсов и от той энергии, которая поступит в момент бифуркации (поддержка педагога). В точке бифуркации система уже не может функционировать по-старому, нужен скачок, переход системы на новый уровень. Если система не располагает ресурсами для такого скачка, то она может

разрушиться. Именно в точке бифуркации система особенно чувствительна к внешнему воздействию и самовоздействию. Поэтому для перехода на новый уровень ценностного самоопределения нужно выбирать именно точки бифуркации. Согласованное взаимодействие поступившей извне энергии и собственной деятельности и переводит систему ценностей на новый уровень.

Синергетическое описание чувствительности ребенка к педагогическому воздействию в пограничной согласуется с описанными Л.С. Выготским сензитивными периодами в развитии ребенка [5, с. 253]. Признаки сензитивного периода являются аналогом чувствительности ситуации в режиме обострения к внутренним и внешним воздействиям, то есть формирование новых качеств происходит, когда система находится вблизи обострения. Сензитивный период в развитии также можно описать двумя понятиями синергетики – аттрактором и состоянием бифуркации. В аттракторе зоны актуального развития можно говорить об устойчивости к внешним и внутренним воздействиям (флуктуациям). В зоне ближайшего развития система находится в состоянии бифуркации и очень чувствительна к любым отклонениям от состояния равновесия, то есть легче всего поддается педагогическому воздействию. С точки зрения синергетики наибольший эффект от любого влияния будет наблюдаться именно в состояниях бифуркации. С этих позиций пограничные ситуации наиболее благоприятны для педагогического воздействия (педагогической поддержки). Поэтому нужно переводить развитие ребенка из равновесного состояния (например, зона актуального развития) в неравновесное (зона ближайшего развития).

Определим возможные состояния бифуркации в ценностном самоопределении подростка, в которых педагогическое воздействие (педагогическая поддержка) будет

эффективным. Бифуркации могут возникать внутри значимых для этого возраста потребностей – потребности в общении, любви и заботе, образовании. Бифуркация может возникнуть внутри процесса удовлетворения потребности в семье при утрате родительского попечения, именно в этот период наиболее интенсивно нужно поддерживать развитие ценностного отношения к семье. Другим примером бифуркации может быть неравновесное состояние потребности в образовании: подросток оказался в детском доме, ему пришлось сменить школу, он стал хуже учиться. Здесь требуется поддержка развития образовательных ценностей. Бифуркация возникает внутри потребности в значимом другом в случае изменения привычного круга общения, появляется аттрактор – общение со значимым другим [5].

Таким образом, социальная ситуация развития с синергетических позиций может рассматриваться как открытая система, реагирующая на изменения (флуктуации), увеличивающие хаос и энтропию (степень беспорядка в системе). Характер реакции ребенка на флуктуации многовариантен и в меньшей степени зависит от начальных условий самого воздействия, нежели от предыстории (опыта жизни, личностных особенностей). В ситуации есть точки бифуркации (переломные моменты развития), в которых осуществляется выбор одного из спектра новых состояний (аттракторов). Приток энергии в точках бифуркации может усилить хаос, может уменьшить или увеличить энтропию. Выбор аттрактора означает, что поведение в ситуации должно соответствовать ее изменившимся параметрам, то есть ребенок должен уже справляться с изменившимися требованиями среды).

Социально-педагогическая ситуация с синергетических позиций может рассматриваться как резонансное воздействие педагога, конфигурационно сопряженное с осо-

бенностями социальной ситуации ребенка. Подверженность социальной ситуации педагогическому воздействию (флуктуациям) проявляется в том, что большие изменения могут быть вызваны малыми по силе воздействиями и наоборот. При этом, чем дальше ценностная структура от состояния равновесия и ближе к точке бифуркации, тем меньшие воздействия требуются для того, чтобы вызвать в ней значительные изменения. Переживаемую ребенком психологическую травму мы рассматриваем как негативную флуктуацию, погружающую ситуацию в ценностно-смысловой хаос, в котором процессы образования и нелинейного синтеза ценностей становятся особенно чувствительными даже к малым воздействиям. Кроме этого, флуктуацией могут быть и воспоминания, вызывающие переживания пережитого, когда переживание травмы не исчезает, а остается и продолжает действовать. Такая чувствительность к внешним воздействиям открывает возможность *педагогической поддержки как резонансного воздействия на социальную ситуацию развития*. Эффективность воздействия (педагогической поддержки) зависит от характера этого воздействия (содержания, направленности, оперативности, интенсивности), так и от человека (отношение к ребенку, готовность к помощи, способность к пониманию и открытому общению), который это воздействие осуществляет. При этом слабое, но резонансное воздействие эффективно, тогда как сильное, но не резонансное не только неэффективно, но может даже нанести вред. При варьировании воздействия на социальную ситуацию развития ребенка как открытой нелинейной системы можно вызывать «притяжение» аттракторов, определяющих позитивное ценностное самоопределение. Эти варианты уже потенциально заложены в нелинейных свойствах ценностного самоопределения, стоит задача их «проявления».

Для этого нужно правильно «укалывать» среду, т.е. производить малые воздействия на нее в нужное время и в нужном месте. Для правильного распределения силы и величины этих воздействий в поддержке ценностного самоопределения необходимо обозначить чувствительные «точки приложения». Дети-сироты могут остаться равнодушными к старательно подготовленному празднику, на котором им рассказывается о важности семьи в жизни человека, и проявить живой интерес к посещению маленьких детей в Доме ребенка, с которыми они охотно играют, поскольку в их опыте была забота о младших братьях и сестрах. Иными словами, воздействие будет действенным в том случае, если оно конфигурационно сопряжено и резонирует с имеющимся опытом. Поддержка как резонансное и конфигурационно согласованное воздействие на ситуацию будет способствовать развертыванию скрытых в ней разнообразных форм, ее самоорганизации, реализации потенциального.

Резонансному воздействию может предшествовать педагогически организованное *погружение в хаос* – высвобождение энергии переживания и отвода ее в созидательное русло. На практике погружение в хаос означает введение ребенка в состояние инсайта, например, средствами культуротворчества, когда сильное эмоциональное переживание способствует рассинхронизации, хаотизации ценностной структуры для новой ее сборки. Это могут быть «встречи» с артефактами культуры и создание своих произведений – рассказов, песен, стихов, музыки, кейсов с многовариантными развитиями событий. При создании новых целостных образов будет происходить переструктуризация ценностей, сборка новых их структур.

Переход социальной ситуации развития ребенка в социально-педагогическую происходит за счет обогащения «синергетической методики действия» педагога.

Таким образом, процесс ценностного самоопределения может быть понят как структура-процесс самоорганизации, способная «балансировать» на краю хаоса, иметь множество дискретных состояний и экзистенциальных выборов в точках бифуркации, а педагогическую поддержку ценностного самоопределения, описанную в терминах синергетики, можно рассматривать как резонансное возбуждение, инициирование внешними воздействиями позитивных аттракторов, определяющих формирование ценностных структур.

Поведение ребенка в ситуации зависит от его отношения к этой ситуации, от внутренних ресурсов, которые он может использовать. Значимым внутренним ресурсом является образ самого себя – двойственного образования, в котором соединяются Я-сознающий субъект, и Я-познаваемый объект [12]. Образ-Я учеными рассматривается с различных позиций: как система представлений индивида о себе, своей деятельности и ее разворачивании в будущем [2]; как зеркальный образ себя, развивающийся на основе непосредственного восприятия и последовательных реакций людей, с которыми человек себя идентифицирует [8; 10]. Х. Маркус рассматривал Образ-Я как возможные Я, отраженные в Я-схемах – когнитивных структурах, представляющих собой обобщения относительно себя, сделанные на основе прошлого опыта [11]. Возникающий в процессе взаимодействия человека с окружающим миром многоуровневый Образ-Я играет активную роль, поскольку осуществляет функцию управления действиями, то есть регулирует поведение [1]. О двойственной природе Образа-Я писал И. Кон. Двойное «Я» состоит из образа, порожденного рефлексивным мышлением, и восприятия самого себя как объекта внутреннего чувства [6]. Образ-Я в данной работе рассматривается

как структура, состоящая из представлений индивида о самом себе и как процесс формирования этих представлений в различных ситуациях.

Перейдем к рассмотрению Образа-Я с позиций синергетики как самоорганизующейся системы. Структура Образа-Я с позиций синергетики не является набором «жестких блоков», состоящих из представлений о себе и выстроенных в устойчивую упорядоченность. Образ-Я так же, как и любой синергетический структура-процесс периодически разрушается, погружаясь в темную бездну хаоса, и «вырывается» из нее обновленным. Процесс формирования Образа-Я происходит в открытых и нелинейных средах разнообразных жизненных ситуаций, поэтому составляющие его структуры постоянно перестраиваются, обновляются, распадаются, появляются новые и исчезают старые. Формировать Образ-Я означает делать структуру своей личности конгруэнтной изумительным структурам самоорганизации, построенным самой природой [2].

Образ-Я синергетика рассматривает как многослойное и многомерное образование, формирующееся в динамическом поле ситуаций, в исполнении различных семейных и социальных ролей. Индивидуальный «ландшафт» Образа-Я представляет собой конфигурацию представлений индивида о себе и «представлений о представлениях о себе» внешнего окружения. Структура ландшафта индивидуального «Я» не жесткая, а довольно подвижная. Изменение представлений о своих внутренних качествах, способностях, успехах, неудачах приводит к перестройке Образа-Я.

Рассмотрим, каким образом происходит «сборка» (рандомизация) одного из возможных образов-Я. Рандомизатором выступает хаос – генератор случайностей в природе. В синергетике есть понятие «край хаоса» – подвижная переходная зона между двумя экстремальными состояниями:

предсказуемым порядком и непредсказуемым хаосом. Край хаоса можно образно представить как пространство между двумя экстремумами, именно в нем может быть достигнут психологический баланс, готовность иметь дело со странными, беспорядочными и непредсказуемыми событиями в жизни. Признаком здоровой личности является не статичный, а изменяющийся Образ-Я, для которого требуются периоды выпадения или погружения в хаос, методики хаотического познания самого себя. О формировании Образа-Я в творческой деятельности писала Е.Н. Курдюмова: «Путь творчества состоит в том, чтобы отдать себя во власть хаосу для овладения им, подчиниться хаосу, получив возможность создать из него изящную структуру». Для создания хаоса можно использовать энергию инсайта, когда огромная взрывная энергия эстетического переживания прорывается из слоев бессознательного подобно режимам с обострением, изучаемым в синергетике, в которых могут возникать новые, доселе невиданные структуры самоорганизации Образа-Я [4]. Такое представление об Образе-Я согласуется с синергетической моделью Г. Хакена о том, что в результате «раскачки» системы по всем доступным степеням свободы возникают новые макроскопически упорядоченные структуры. Для такой «раскачки» можно использовать литературные произведения, в которых можно обнаружить прототипы основных синергетических понятий. Так, непростые жизненные обстоятельства героев – это нелинейные ситуации, введение в нее драматических действий, конфликтов героев – большие и малые флуктуации; внезапно появившиеся возможности выхода из проблемы обеспечивает генератор случая; моменты выбора различных путей (направо пойду – голову сложу, налево пойду – коня потеряю...) – точки бифуркации; растерянность героев, их кручина и печаль – хаос и др. [7].

Образ-Я имеет фрактальную геометрию. Это означает, что в представлениях человека о себе присутствуют устойчивые, постоянно повторяющиеся, воспроизводимые структуры, характеризующиеся самоподобием на разных уровнях и в разных видах деятельности. Так, например, человек, считающий себя смелым, будет проявлять смелость в различных сферах жизни – от бытовых ситуаций до профессиональной деятельности. Фрактальная динамика Образа-Я означает наличие аттрактора, который всегда будет присутствовать и самовоспроизводиться при изменениях представлений о себе. По выражению Е.Н. Курдюмовой, «конфигурации жизненных ситуаций демонстрируют свойство масштабной инвариантности» [4].

Таким образом, поддержка как изменение Образа-Я может осуществляться средствами культуротворчества, разворачивающими поле возможностей, в котором можно «примерять» различные Образы-Я. В результате таких «примерок» актуализируются новые представления о себе и своих возможностях. Рассмотрение таких базовых дефиниций процесса воспитания, как социальная ситуация развития ребенка и социально-педагогическая поддержка, в терминах синергетики позволяет по-новому увидеть перспективы воспитания, в котором акцент с воспитательного воздействия педагога сдвигается к внутренним ресурсам воспитанника. Синергетический подход позволяет по-новому увидеть потенциал пограничных ситуаций в жизни ребенка, которые в традиционной педагогике относились к патогенным, а в синергетике выступают как источники саморазвития. Представляется перспективным отход от традиционной стратегии упорядочивания и регламентации жизнедеятельности ребенка в пользу хаоса как источника ценностного самоопределения. Синергетический подход, однако, требует и иного инструментального обеспечения, что может стать основой для новых исследований.

Библиографический список

1. Белокопытов Ю.Н. Синергетический механизм поведения личности в процессе совместного взаимодействия: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. Новосибирск, 2005. 44 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. М.: Директмедиа Паблишинг, 2008. 302 с.
3. Выготский Л.С. Лекции по педологии. Ижевск: Издательский дом «Удмуртский университет», 2001. 304 с.
4. Князева Е.Н. И личность имеет свою конфигурацию. АНО «Центр междисциплинарных исследований им. С.П. Курдюмова «Сретенский клуб»». URL: <https://spkurdyumov.ru/philosophy/i-lichnost-imeet-svoyu-dinamicheskuyu-strukturu/>
5. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Синергетика: нелинейность времени и ландшафты коэволюции. Изд. 2-е. М.: КомКнига, 2011. 272 с.
6. Кон И.С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М.: Политиздат, 1984. 335 с.
7. Кузьмина Н.А. Язык синергетики и синергетика языка // Вестник Омского университета. 2004. № 3. С. 38–44.
8. Кули Ч.Х. Человеческая природа и социальный порядок. М.: Идея-Пресс: Дом интеллектуальной книги, 2000. 312 с.
9. Лексикон нонклассики. Художественно-эстетическая культура XX века / под общ. ред. В.В. Бычкова. М.: Росспэн 2003. 606 с.
10. Мид Дж.Г. Избранное. Сост. и пер. с англ. В.Г. Николаев; отв. ред. Д.В. Ефременко. М.: ИНИОН РАН, 2009. 290 с.
11. Cross S., & Markus H. (1994). Self-schemas, possible selves, and competent performance. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 423–438. doi:10.1037/0022-0663.86.3.423.
12. Marcia J.E. (1993) The Ego Identity Status Approach to Ego Identity. In: *Ego Identity*. Springer, New York, NY. https://doi.org/10.1007/978-1-4613-8330-7_1

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Анцыпирович Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета дошкольного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск); *e-mail: antsypirovich@tut.by*

Арамачева Людмила Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; *e-mail: ludvik_76@mail.ru*

Бабаева Гозал Рагим кызы – обучающийся, КГПУ им. В.П. Астафьева; *e-mail: babaeva1235@gmail.com*

Бабкина Анна Владимировна – обучающийся, КГПУ им. В.П. Астафьева; *e-mail: annut17@yandex.ru*

Белова Елена Николаевна – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры информационных технологий обучения и непрерывного образования Института педагогики, психологии и социологии, Сибирский федеральный университет (Красноярск); *e-mail: belovaen@list.ru*

Васьковская Анна Николаевна – обучающийся, КГПУ им. В.П. Астафьева; *e-mail: vaskovskaya.anna@inbox.ru*

Вербианова Ольга Михайловна – кандидат биологических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; *e-mail: verbianova@kspu.ru*

Гох Анатолий Федорович – кандидат культурологии, доцент, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; *e-mail: an_goh@mail.ru*

Груздева Ирина Васильевна – психолог, Частное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 198 открытого акционерного общества „Российские железные дороги”» (Красноярск); *e-mail: Ndou198@mail.ru*

Груздева Ольга Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; *e-mail: gruzdeva@kspu.ru*

Диалло Мохамед – аспирант, Сибирский федеральный университет (Красноярск); преподаватель Малийского Института подготовки педагогов дошкольного образования (Бамако); *e-mail: mohameddial857@gmail.com*

Дмитриева Наталья Юрьевна – кандидат философских наук, доцент, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; *e-mail: n.yu.dmitrieva@list.ru*

Епрева Елена Юрьевна – заместитель заведующего детским садом, Частное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № 198 открытого акционерного общества „Российские железные дороги”» (Красноярск); *e-mail: l19r13@yandex.ru*

Каблукова Инна Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; *e-mail: kablukova@kspu.ru*

Кадочникова Екатерина Дмитриевна – магистрант, КГПУ им. В.П. Астафьева; *e-mail: kadochnikova.kate@mail.ru*

Козлова Ольга Викторовна – старший преподаватель, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; *e-mail: bulgosh@yandex.ru*

Кухар Марина Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; *e-mail: kuhar@kspu.ru*

Леганькова Ольга Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и детской психологии факультета дошкольного образования, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск); *e-mail: leganykova@gmail.com*

Мышковская Александра Ивановна – магистрант, КГПУ им. В.П. Астафьева; *e-mail: alxndrasharon@gmail.com*

Назаренко Виктория Александровна – обучающийся, КГПУ им. В.П. Астафьева; *e-mail: vaskovskaya.anna@inbox.ru*

Поддубская Елена Петровна – аспирант, институт социально-гуманитарных технологий КГПУ им. В.П. Астафьева, советник Департамента поддержки социальных проектов Фонда поддержки детей, находящихся в трудной жизненной ситуации (Москва); *e-mail: lena.poddubskaya@yandex.ru*

Сазонова Наталья Павловна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра дошкольного и дополнительного образования, Алтайский государственный педагогический университет; *e-mail: natik46@yandex.ru*

Свириденко Андрей Геннадьевич – кандидат педагогических наук, директор КГКУ «Канский детский дом им. Ю.А. Гагарина» (Канск); *e-mail: kansk.gagarin@yandex.ru*

Старосветская Наталья Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; *e-mail: starsv@kspu.ru*

Тихонович Татьяна Юрьевна – кандидат психологических наук, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; *e-mail: tata_8307@mail.ru*

Тихонович Татьяна Васильевна – педагог-психолог, КГКУ «Назаровский детский дом» (Назарово); *e-mail: tihonovich-tanya@yandex.ru*

Токарева Марина Александровна – старший преподаватель, кафедра дошкольного и дополнительного образования Института психологии и педагогики, Алтайский государственный педагогический университет (Барнаул); *e-mail: mtokarewa@mail.ru*

Тукач Валентина Павловна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра общей и дошкольной педагогики, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка (Минск); *e-mail: jamaica321@mail.ru*

Улыбина Екатерина Владимировна – старший преподаватель, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; *e-mail: fyodorova_90@inbox.ru*

Шкерина Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; *e-mail: Shkerinat@mail.ru*

Яковлева Наталья Федоровна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и управления образованием, КГПУ им. В.П. Астафьева; *e-mail: natalia_mclaren@mail.ru*

CREDITS

Antsyrovich Volha Nikolaevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Dean of Preschool Education Department, Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank (Minsk); e-mail: antsyrovich@tut.by

Aramacheva Lyudmila V. – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: ludvik_76@mail.ru

Babaeva Gozal R. – student of the KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: babaeva1235@gmail.com

Babkina Anna Vladimirovna – student of KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: annut17@yandex.ru

Belova Elena Nikolaevna – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Professor of the Department of Information Technologies of Education and Continuing Education of the Institute of Pedagogy, Psychology and Sociology, Siberian Federal University (Krasnoyarsk); e-mail: belovaen@list.ru

Diallo Mohamed – PhD, Siberian Federal University (Krasnoyarsk), teacher at the Malian Institute for the Training of Teachers of Preschool Education (Bamako); e-mail: mohameddial857@gmail.com

Dmitrieva Natalya Yurievna – Candidate of Philosophy Sciences, Associate Professor, Department of psychology and pedagogy of childhood, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: n.yu.dmitrieva@list.ru

Epreva Elena Y. – Deputy head of kindergarten; Private preschool educational institution “Kindergarten No. 198 of the Open Joint Stock Company “Russian Railways”; CHDOU “Kindergarten No. 198 “JSC Russian Railways”; e-mail: l19r13@yandex.ru

Gokh Anatoly F. – PhD (Cultural Sciences), Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafiev; e-mail: an_goh@mail.ru

Gruzdeva Irina Vasilyevna – psychologist, Private preschool educational institution “Kindergarten No. 198 of the Open Joint Stock Company “Russian Railways”; CHDOU “Kindergarten No. 198” of JSC Russian Railways”; e-mail: Ndou198@mail.ru

Gruzdeva Olga Vasilievna – PhD in Psychology, Acting Head of the Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: gruzdeva@kspu.ru

Kablukova Inna G. – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of childhood pedagogy, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: kablukova@kspu.ru

Kadochnikova Ekaterina Dmitrievna – undergraduate student of KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk); e-mail: kadochnikova.kate@mail.ru

Kozlova Olga Viktorovna – Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: bulgosha@yandex.ru

Kukhar Marina Alekseevna – Candidate of Philology, Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: kuhar@kspu.ru

Leganykova Olga Viktorovna – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Head of the Department of General and Child Psychology of the Faculty of Preschool Education Maxim Tank Belarusian State Pedagogical University (Minsk); e-mail: leganykova@gmail.com

Myshkovskaia Alexandra Ivanovna – undergraduate student of KSPU named after V.P. Astafyev (Krasnoyarsk); e-mail: alxndrasharon@gmail.com

Nazarenko Victoria Aleksandrovna – student, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: vaskovskaya.anna@inbox.ru

Poddubskaya Elena Petrovna – postgraduate student of the Institute of Social and Humanitarian Technologies, KSPU named after V.P. Astafiev, Adviser to the Department of Support for Social Projects of the Foundation for Support of Children in Difficult Situations (Moscow); e-mail: lena.poddubskaya@yandex.ru

Sazonova Natalia Pavlovna – PhD, Associate Professor of the Department of Preschool and Additional Education of the Altai State Pedagogical University; e-mail: natik46@yandex.ru

Shkerina Tatyana Alexandrovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department of psychology and pedagogy of childhood, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: Shkerinat@mail.ru

Starosvetskaya Natalya Alekseevna – Candidate of Pedagogical Sciences, Acting Head of the Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: starsv@kspu.ru.

Sviridenko Andrey Gennadievich – Candidate of Pedagogical Sciences, Director of KSCU “Kansk Children’s home named after Yu.A. Gagarin” (Kansk); e-mail: kansk.gagarin@yandex.ru

Tikhonovich Tatiana Vasilyevna – teacher – psychologist of the KSCU “Nazarovsky orphanage” (Nazarovo); e-mail: tikhonovich-tanya@yandex.ru

Tikhonovich Tatiana Yuryevna – Candidate of Psychological Sciences, Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: tata_8307@mail.ru

Tokareva Marina Aleksandrovna – Senior Lecturer, of the Department of Preschool and Additional Education of the Institute of Psychology and Pedagogy of Altai State Pedagogical University (Barnaul); e-mail: mtokarewa@mail.ru

Tukach Valentina Pavlovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of General and Preschool Education Department, Belarusian State Pedagogical University named after Maksim Tank (Minsk); e-mail: jamaica321@mail.ru

Ulybina Ekaterina Vladimirovna – Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafyeva, Senior Lecturer, Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, Krasnoyarsk, Russia, e-mail: fyodorova_90@inbox.ru

Vaskovskaya Anna Nikolaevna – student, KSPU named after V.P. Astafiev (Krasnoyarsk); e-mail: vaskovskaya.anna@inbox.ru

Verbianova Olga Mihailovna – PhD in Biology, Department of Psychology and Pedagogy of Childhood, KSPU named after V.P. Astafiev; e-mail: verbianova@kspu.ru.

Yakovleva Natalia Fedorovna – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Associate Professor of the Department of Pedagogy of Education Management of V.P. Astafiev KSPU (Krasnoyarsk); e-mail: natalia_mclaren@mail.ru

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ДЕТСТВА:
О ВОСПИТАНИИ, ВОСПИТАННОСТИ,
ВОСПИТАТЕЛЯХ

Сборник статей

Часть 2

Электронное издание

Редактор *А.П. Малахова*
Корректор *М.А. Исакова*
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

Подготовлено к изданию 28.04.22.

Формат 60x84 1/16.

Усл. печ. л. 12,8