



**ПСИХОЛОГИЯ
И ПЕДАГОГИКА
ДЕТСТВА:
О ЦЕННОСТЯХ
СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Часть 2

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

**ПСИХОЛОГИЯ
И ПЕДАГОГИКА ДЕТСТВА:
О ЦЕННОСТЯХ
СОВРЕМЕННОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

Сборник статей

Часть 2

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2023

ББК 88.8
П 863

Научные редакторы:
О.В. Груздева, М.А. Кухар

Технический редактор:
Е.М. Конончук

П 863 **Психология и педагогика детства: о ценностях современного образования:** сборник статей: в 2 ч. / отв. за вып. О.В. Груздева; Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 2023. – Ч. 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 978-5-00102-636-5

Знакомит с результатами исследований представителей научной школы «Феноменология детства. Обеспечение психологического и психического здоровья детей», которые были представлены на XXV Международной научно-практической конференции им. проф. В.А. Ковалевского «Психология и педагогика детства: о ценностях современного образования» в честь 65-летия со дня рождения ученого.

Будет интересен работникам образовательных, социальных организаций, медицинских учреждений, ведущим специалистам вузов, медико-психолого-педагогических центров.

ББК 88.8

ISBN 978-5-00102-636-5

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2023

Содержание

| | |
|--|----|
| Арамачева Л.В., Гуторов Е.А. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ОРГАНИЗАЦИИ СЕМЕЙНОГО ДОСУГА..... | 5 |
| Бочарова Ю.Ю. РЕФЛЕКСИЯ ШКОЛЬНОГО ОПЫТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: К ОЦЕНКЕ ПОТЕНЦИАЛА..... | 11 |
| Васильева В.В. ВЛИЯНИЕ ЗАПАДНОЙ КУЛЬТУРЫ НА ТРАДИЦИОННЫЕ ЦЕННОСТИ И РАЗВИТИЕ МОНГОЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ | 17 |
| Вербианова О.М., Жиганова Н.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РОДИТЕЛЯМ В РАЗВИТИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 26 |
| Галюк А.А., Леганькова О.В. ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ВИДЕОМОДЕЛИРОВАНИЯ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ..... | 32 |
| Гох А.Ф. ОСОБЕННОСТИ ВОООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ | 38 |
| Груздева О.В., Борисенок Р.О. РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В СТАНОВЛЕНИИ САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА | 43 |
| Груздева О.В., Пугачева В.В. СПОСОБ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ АЛКОГОЛЬНОЙ И НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ У ПОДРОСТКОВ, СОДЕРЖАЩИХСЯ В ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ, С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ВЕРШИНА»..... | 48 |
| Дмитриева Н.Ю. ЗНАЧЕНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОПЫТА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КАРТИНЫ МИРА РЕБЕНКА..... | 54 |
| Дмитриева Н.Ю., Землянская Т.В. ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА РИТМА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ В ПРОЦЕССЕ АНСАМБЛЕВОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ | 62 |
| Евстюничева О.Ю. КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР..... | 71 |
| Каблукова И.Г., Курбатов Н.А., Груздева О.В. СПОРТИВНЫЕ СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЧЛЕНОВ СЕМЬИ | 76 |

| | |
|--|-----|
| Козлова О.В. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА – ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА..... | 83 |
| Кухар М.А., Груздева О.В. СЕМЕЙНОЕ ЧТЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ОСВОЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ..... | 87 |
| Кухар М.А., Фан-Ди А.А., Груздева О.В. АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ» В КОНТЕКСТЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ..... | 94 |
| Лисенкова А.Д. ОСОБЕННОСТИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ..... | 98 |
| Маркова Е.Г. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЕ САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПОТРЕБНОСТЯМИ..... | 104 |
| Миллер О.М., Романова Ю.А., Дубовик Е.Ю. СЕМЕЙНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ПРОЯВЛЕНИЯ СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СЕМЬИ В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ..... | 109 |
| Поздеева Т.В., Кравцова О.М. ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКАЗКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА..... | 114 |
| Сафонова М.В. ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОТВЕТСТВЕННОМ РОДИТЕЛЬСТВЕ У СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ, ПЕДАГОГОВ, ПСИХОЛОГОВ..... | 119 |
| Сосновская Н.И. СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ПРИОРИТЕТ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ КНР В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ..... | 127 |
| Старосветская Н.А., Свириденко А.Г. ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В КАРТИНЕ МИРА ДЕТЕЙ-СИРОТ..... | 132 |
| Тихонович Т.Ю. ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ..... | 139 |
| Шкерина Т.А., Петрова Т.И. НАСТАВНИЧЕСТВО В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ И ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ..... | 148 |
| Ульбина Е.В. ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ХРОНИЧЕСКИМИ СОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ..... | 157 |
| СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ..... | 162 |

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ОРГАНИЗАЦИИ СЕМЕЙНОГО ДОСУГА¹

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF IMPROVING THE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS IN THE ORGANIZATION OF FAMILY LEISURE

**Л.В. Арамачева
Е.А. Гуторов**

**L.V.Aramacheva
E.A. Gutorov**

Психолого-педагогическая компетентность родителей, семья, семейный досуг.

В статье обсуждается проблема формирования психолого-педагогической компетентности родителей. Представлен анализ содержания понятия «психолого-педагогическая компетентность родителей»; раскрываются вопросы повышения психолого-педагогической компетентности родителей в организации семейного досуга.

Psychological and pedagogical competence of parents, family, family leisure.

The article discusses the problem of the formation of psychological and pedagogical competence of parents. The analysis of the content of the concept of “psychological and pedagogical competence of parents” is presented; the issues of improving the psychological and pedagogical competence of parents in the organization of family leisure are revealed.

¹ 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».

Необходимость обеспечения условий для формирования компетентности в вопросах психологии и педагогики не только специалистов в области образования, но и родителей отмечается в федеральном государственном образовательном стандарте, а также обозначено в концепции развития психологической службы образования в Российской Федерации [3].

Вопросами психолого-педагогической компетентности родителей занимались такие ученые, как Н.Г. Кормушина, М.М. Мизина, Е.В. Руденский, Н.Ф. Талызина, С.С. Пиюкова. Значимость повышения психолого-педагогической компетентности родителей в области семейного досуга подчеркивают в своих исследованиях Т.В. Кудренко, Т.В. Мамченко, М.А. Арианский, А.Ф. Воловик.

Определяя понятие «психолого-педагогическая компетентность родителей», мы основываемся на работах О.Г. Холодковой и Е.А. Кабанченко, которые трактуют его как комплекс знаний родителей в области педагогики и психологии детства, практических умений в реализации воспитательного процесса в семье; их представления о родительстве, прежде всего о родительской роли, а также готовность применять имеющиеся знания и умения при решении задач семейного воспитания [7].

Определяющим содержанием психолого-педагогической компетентности родителей является обеспечение позитивного взаимодействия с детьми на основе доверия, взаимоуважения, на эмоционально положительном фоне [1].

Психолого-педагогическая компетентность дает возможность родителям применять собственный опыт детско-родительских отношений в контексте общественно-исторического опыта.

Рассматривая структуру психолого-педагогической компетентности родителей, охарактеризуем три компонента:

1. Когнитивный (знаниевый) компонент – это, прежде всего, знания и представления о родительстве, в том числе

о себе как о родителе, и о собственном ребенке; о возрастнопсихологической специфике детского развития, о способах конструктивного взаимодействия с ребенком. Указанный компонент включает также знания и представления о том, какие эмоции родитель может испытывать по отношению к ребенку, понимание значимости родительской роли в развитии детской личности.

2. Эмоциональный (чувственный) компонент охватывает субъективные переживания родителя, связанные с собственной родительской ролью, эмоциональное содержание общения родителя с ребенком при осуществлении процесса семейного воспитания, а также умение адекватно реагировать на собственные отрицательные эмоции и эмоции ребенка, способность контролировать и регулировать свое эмоциональное состояние.

3. Поведенческий (действенный) компонент обеспечивает применение способов и средств реализации родительских функций, проявляющихся в стиле воспитания, формах и способах взаимодействия с ребенком, в характере обращения с ним [7].

Психолого-педагогическая компетентность родителей является одной из значимых составляющих в процессе воспитания собственных детей. Воспитание детей неразрывно связано с психологическими и педагогическими знаниями родителей. Именно родители с раннего возраста детей через непосредственное взаимодействие формируют у них умение строить взаимоотношения с окружающими людьми [2].

Анализ существующих образовательных программ развития психолого-педагогической компетентности родителей позволил выделить наиболее часто используемые в практике семейного консультирования.

Примером такой программы является программа-тренинг И.М. Марковской, включающая три взаимодопол-

няющих блока: диагностический, информационный и развивающий.

Идея тренинга состоит в организации «взаимодействия взрослого и ребенка, следовательно, ведущая цель программы – установление и развитие отношений партнерства и сотрудничества в диаде родитель–ребенок». Программа нацелена преимущественно на личностное развитие субъектов, их умение общаться, конструктивно решать возникающие конфликты [5].

Е.Г. Смирновой была разработана система психолого-педагогического сопровождения становления осознанного родительства (его основа – баланс: между ответственностью родителя за свое поведение и личностное развитие ребенка, а также предоставлением ребенку максимальной свободы действий для полной самореализации). Программа включает: блок диагностики, блок развития, блок рефлексии, блок коррекции, блок оценки эффективности работы, блок индивидуальной консультационной работы с семьями. Акцент в работе сделан на родительские установки, при этом психолого-педагогическая компетентность выступает как средство обеспечения воспитательного процесса, а не как качество родителя, приобретаемое в ходе реализации программы [6].

На наш взгляд, на сегодняшний день актуализируется необходимость разработки программ повышения психолого-педагогической компетентности родителей в организации семейного досуга.

Реализация продуктивного досуга – одна из ведущих функций семьи. Культура организации свободного времени в семье напрямую зависит от уклада семейной жизни. Умение содержательно и с пользой для всех членов семьи организовать досуг – показатель высокой культуры, благополучного семейного уклада.

Семейный досуг – это свободное времяпрепровождение, которое обеспечивает совместное участие всех членов семьи в различных видах деятельности, направлено на сплочение семьи, позволяет лучше узнать друг друга, является эффективным способом обеспечения психологического благополучия личности. Семейный досуг является значимым компонентом жизни семьи [4].

Основными критериями, характеризующими эффективность семейного досуга, являются: наличие у родителей представлений о воздействии досуга на ребенка; учет потребностей и интересов каждого члена семьи при организации досуга, практические умения в организации совместной досуговой деятельности; творческое отношение родителей к формированию культуры досуга; наличие национальных и семейных традиций, способствующих единству семьи [4].

В настоящее время растет тенденция, что в организации семейного досуга современные родители отдают предпочтение гаджетам. Ребенок с раннего детства научается пользоваться планшетом, смотреть мультфильмы, играть в компьютерные игры, а не исследовать внешний мир и взаимодействовать с ним. С взрослением ребенка подобное положение дел ухудшается, что ведет к нарушению его контактов со сверстниками, слабой социализации, а также приводит к сложностям во взаимоотношениях между родителем и ребенком, которые становятся эмоционально холодными, характеризуются закрытостью, недоверием.

Ученые-исследователи (А.С. Спиваковская, Р.В. Овчарова, Т.А. Кудрявцева) проводят тесную взаимосвязь между семейным досугом и семейным благополучием [4].

Авторы отмечают: общий семейный досуг – не только эффективный механизм сплочения членов семьи, разрешения конфликтов, осознания общих ценностей и достижения общих целей, но и необходимое условие социализации ребенка.

Следовательно, возрастет потребность в разработке способов и средств повышения психолого-педагогической компетентности родителей в организации семейного досуга. Данная работа может осуществляться в условиях образовательной организации. Содержательными аспектами указанной работы, на наш взгляд, являются: информирование родителей о значимости семейного досуга в обеспечении психологического благополучия семьи; формирование у родителей положительного отношения и активной позиции в организации совместного семейного досуга; демонстрация эффективных практических способов организации семейного досуга.

Библиографический список

1. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю., Вербианова О.М. Анализ затруднений современных родителей, воспитывающих детей раннего и дошкольного возраста, в вопросах воспитания, развития и обучения ребенка // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. № 3 (61). С. 139–147.
2. Гусева Ю.Е. Отношение родителей к игровой деятельности детей 2018. № 1-2. С. 215–221.
3. Концепция развития психологической службы в системе образования в Российской Федерации на период до 2025 года (утв. Минобрнауки России от 19.12.2017).
4. Кудрявцева Т.А. Организация семейного досуга в молодых семьях 2017. № 4 (138). С. 571–573.
5. Марковская И.М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. СПб.: Речь, 2005. 150 с.
6. Смирнова Е.Г. Психолого-педагогическое сопровождение формирования осознанного родительства в молодой семье. Курган, 2008. 249 с.
7. Холодкова О.Г., Кабанченко Е.А. Особенности психологической компетентности родителей. 2018. № 4 (71). С. 358–361.

РЕФЛЕКСИЯ ШКОЛЬНОГО ОПЫТА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: К ОЦЕНКЕ ПОТЕНЦИАЛА

REFLECTION OF SCHOOL EXPERIENCE IN PEDAGOGICAL EDUCATION: TO ASSESS THE POTENTIAL

Ю.Ю. Бочарова

Yu.Yu. Bocharova

Школьный опыт, рефлексия, будущий педагог.

В статье педагогическое образование рассматривается как нелинейный процесс с позиции личности, представляющий собой восхождение от рефлексии школьного опыта к авторской модели педагогической деятельности. Цель статьи: выявить позитивное и негативное ядро запечатленных представлений первокурсников о своей школе и оценить потенциал рефлексии пережитого школьного опыта в образовании будущего педагога. На основе контент-анализа текстов интервью первокурсников педагогического университета (n=100) выделены эмоционально нагруженные категории школьной реальности и образ идеального педагога.

School experience, reflection, future teacher.

In the article, pedagogical education is considered as a nonlinear process from the perspective of the individual, which is an ascent from the reflection of school experience to the author's model of pedagogical activity. The purpose of the article is to identify the positive and negative core of the imprinted ideas of first-year students about their school and to assess the potential of reflection of the experienced school experience in the education of the future teacher. Based on the content analysis of the interview texts of first-year students of the Pedagogical University (n=100), emotionally loaded categories of school reality and the image of an ideal teacher are identified.

Педагогическое образование современных выпускников школ проблематизируется по многим основаниям. С одной стороны, ставятся серьезнейшие государственные задачи по отношению к качеству подготовки, с другой стороны, осознается специфика поколения, взрослого в эпоху постмодерна, прошедшего удаленное обучение в период пандемии, что повлияло на становление гибридного стиля учения, эгоцентрической доминанты в нем, и при этом вступающего в учебно-профессиональную деятельность с серьезной аксиологической нагрузкой. В профессиональных дискуссиях о качестве педагогического образования в последние годы обсуждается феномен высокой устойчивости к изменению того стиля преподавания, который выпускники педагогических направлений подготовки демонстрировали как в начале обучения, например, в психолого-педагогических классах, так и в период адаптации в школе. Они перенимали, если можно так сказать, или стиль своих школьных учителей, или преподавателей, и в данных международных сравнительных исследованиях в своих оценках подтверждали тяготение к стилю преподавания, центрированного на учителе [5]. Даже преимущество своего поколения в информационных технологиях они не используют при организации учебной деятельности школьников.

Такой феномен «импринтинга», запечатления образцов поведения, породил запрос на исследование образа школы, который остается у нас к началу педагогического образования. Мы поставили следующие исследовательские вопросы, двигаясь от запечатленного образа школы, его позитивного и негативного смыслового ядра к прояснению видения идеального педагога.

1. Какова доминирующая картина школы в представлениях обучающихся педагогического университета?

2. Что вызывает у студентов в представлении школы желание изменить в ней?

3. Что составляет позитивное смысловое ядро в представлениях о школе?

4. Каков доминирующий образ педагога будущего?

Построение дизайна исследования проходило в пост-неклассической парадигме с применением качественной методологии [6]. На выборке в 100 человек прошла первая серия изучения так называемых «следов школы» у первокурсников – будущих учителей математики, иностранного языка, физической культуры, истории, географии, русского языка и литературы. В индивидуальных полуструктурированных интервью обученные студенты-интервьюеры, первокурсники института социально-гуманитарных технологий, фиксировали в протоколах полные ответы, которые затем подвергались нами контент-анализу. В статье представлены только те коды (отдельные ответы), частота встречаемости которых составляет более 10 % от общего числа ответов.

Полный список вопросов интервью выглядел так:

– *За что можешь поблагодарить свою школу? Чему ты там научился самому главному?*

– *Вспомни, пожалуйста, самый светлый, радостный день в школе. А самый грустный, тяжелый?*

– *Если бы ты стал директором в своей школе, что бы ты сделал в первую очередь?*

– *Ты планируешь работать в школе? Каким ты будешь учителем, как ты думаешь.../ Какого учителя ты бы хотел своим будущим детям?*

Позитивное ядро представлений, образ школы, запечатленный в виде абриса воспоминаний и позитивных эмоций, представлен в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

**Частота встречаемости отдельных кодов в ответах на вопрос
«За что ты можешь поблагодарить свою школу»**

| Коды (ответы) | Частота встречаемости |
|--|-----------------------|
| <i>За друзей</i> | 0,34 |
| <i>За знания</i> | 0,33 |
| <i>За то, что научила общаться с людьми</i> | 0,3 |
| <i>За опыт / уроки жизни, которые преподавали нам учителя</i> | 0,21 |
| <i>За классное / веселое время</i> | 0,18 |
| <i>За педагога (из-за которого мне захотелось поступить в педагогический / сформировал меня как личность / может влюблять в предмет)</i> | 0,16 |
| <i>За то, что научила преодолевать трудности, терпеть</i> | 0,12 |
| <i>Мне не за что благодарить школу</i> | 0,11 |

Таблица 2

Результаты контент-анализа «Самый счастливый день»

| Категории | Частота встречаемости |
|--|-----------------------|
| <i>Праздники в классе (утренник в 1 классе, дискотеки, выезды на природу, день самоуправления)</i> | 0,67 |
| <i>Встреча со значимым человеком (с новым педагогом)</i> | 0,18 |

Как видно из кодов и категорий, отрефлексированное позитивное смысловое ядро запечатленных представлений о школе связано со знаниями и общением с друзьями. Каждый шестой отмечает в этом образе роль педагога, не менее, чем каждый пятый – опыт преодоления трудностей, уроки жизни. Больше половины опрошенных связывают ощущение счастья в школьной жизни с внеучебной деятельностью. Однако у каждого 10-го выпускника, поступившего в педагогический университет, школа не оставила позитивного следа.

Негативное ядро представлений, представленное в таблице 3, показывают, что унижение и принуждение – наи-

более часто встречающиеся негативно окрашенные воспоминания: «Деспотия со стороны учителя математики», «Учительница биологии накричала перед всем классом, поставила "2" за то, что не прочитала дополнительную информацию после параграфа» – эти сюжеты не стираются из памяти.

Таблица 3

Результаты контент-анализа «Самый тяжелый день»

| Категории | Частота встречаемости |
|---|-----------------------|
| Унижение (<i>учитель накричала, оскорбляла</i>) | 0,24 |
| Экзамен (<i>ЕГЭ / сочинение</i>) | 0,15 |
| Принуждение (<i>заставляли выступить на мероприятиях</i>) | 0,12 |
| <i>Все дни</i> | 0,11 |

Те, кто не желает в будущем работать по специальности и те, кто намерен трудоустроиться по специальности (последние традиционно составляют на первых курсах 35–37 % за весь период исследований Центра социологических исследований КГПУ им. В.П. Астафьева) [3], не отличались в видении идеального педагога. Образ учителя будущего для первокурсников – это профессионал, способный влюбить в свой предмет, удерживающий дисциплину на уроке и понимающий ребенка: «...строгость в меру, доброты, чтобы учитель объективно на всех смотрел, чтобы не было любимчиков; ... знающий свой предмет; ...который позволяет детям ошибаться, главное научиться на этой ошибке чему-нибудь; ...адекватный, который понимает, что у детей, помимо одного предмета, еще несколько; ...понимающий, терпеливый; ...когда ты сидишь за партой и видишь горящие глаза учителя...».

Рефлексия в педагогическом образовании признана важнейшим механизмом формирования профессионально

значимых качеств личности, смыслового наполнения педагогической деятельности, аксиологической направленности мышления будущего педагога [2; 4].

Если представить педагогическое образование как процесс восхождения бывшего школьника от рефлексии своего опыта обучения к становлению авторского стиля педагогической деятельности, то мы увидим, что этот нелинейный процесс связан с вхождением в разные профессиональные пространства, где важнейшую роль начинают играть сообщества практиков (в процессе производственной практики, профессиональных конкурсов, демонстрационных экзаменов) [1]. Именно в обсуждениях ситуаций школьной жизни с профессионалами будущий педагог учится рефлексии своего школьного опыта, которая становится содержанием педагогического образования.

В организованной университетской среде должно найтись время и место для перехода от эмоционального отражения к деятельностной рефлексии, а затем – к целеполаганию в профессиональном развитии. Обучение различению эмоциональной оценки события и профессионального поведения учителя, эмпатическому восприятию состояния обучающегося, прогнозированию его поведения не должно оставаться без постановки целей своего профессионального развития на основе сопоставления идеального образа и дефицитов подготовки к педагогическому воплощению замысла.

Библиографический список

1. Белолуцкая А.К., Криштофик И.С., Мкртчян В.А. Особенности профессиональной рефлексии участников олимпиады «Я – профессионал» // Высшее образование в России. 2022. Т. 31, № 1. С. 98–119.
2. Врублевская Е. Г. Личностные результаты образования в психолого-педагогических классах // Отечественная и зарубежная педагогика. 2022. Т. 1, № 1 (82). С. 78–88.

3. Гендин А.М., Дроздов Н.И., Сергеев М.И. Студенты педагогического вуза о качестве своей подготовки к учительской деятельности и профессиональных планах. Социологический анализ. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2010. 268 с.
4. Орлов А.А. Аксиологическая направленность профессионального мышления учителя // Гуманитарные ведомости ТГПУ им. Л.Н.Толстого. 2014. № 1 (9). С. 5–20.
5. Российские педагоги в зеркале международного сравнительного исследования педагогического корпуса (TALIS 2013); Нац. исслед. ун-т «Высш. шк. экономики», Ин-т образования. М.: Изд. дом Высш. шк. экономики, 2015. 34 с.
6. Страусс А. Основы качественного исследования: обоснованная теория. Процедуры и техники. 2-е изд., стер. М., 2007. 254 с.

ВЛИЯНИЕ ЗАПАДНОЙ КУЛЬТУРЫ НА ТРАДИЦИОННЫЕ ЦЕННОСТИ И РАЗВИТИЕ МОНГОЛЬСКИХ ШКОЛЬНИКОВ

IMPACT OF WESTERN CULTURE ON TRADITIONAL VALUES OF MONGOLIAN SCHOOLCHILDREN

В.В. Васильева

V.V. Vasilyeva

Традиционные ценности Монголии, воспитание, традиционные праздники Монголии, глобализация, Чингисхан.

В настоящее время национальные аутентичные культуры подвержены отрицательному влиянию глобализации. Сохранение этнокультурной направленности образования с приоритетом воспитания российской гражданственности в условиях негативного западного влияния – это актуальная проблема для педагогической науки и практики, что и объясняет интерес к системе образования Монголии, находящейся в конфликтном процессе принятия тенденции глобализации по западному типу и одновременно сохранения этнокультурной направленности социокультурных изменений.

В заключение делается вывод о том, что глобализация негативно влияет на национальную идентичность городской монгольской молодежи, что отражается в снижении их интереса к национальным традициям и ценностям. В то же время в монгольской традиционной культуре существует аксиологическое ядро, позволяющее сохранять аутентичные традиции.

Traditional values of Mongolia, education, traditional holidays of Mongolia, globalization, Genghis Khan.

At present, national authentic cultures are subject to the negative influence of globalization. Preserving the ethnocultural orientation of education with the priority of educating Russian citizenship in the face of negative Western influence is an urgent problem for pedagogical science and practice, which explains the interest in the education system of Mongolia, which is in the conflict process of accepting the trend of globalization according to the Western type and, at the same time, preserving the ethnocultural orientation sociocultural changes.

In conclusion, it is concluded that globalization has a negative impact on the national identity of urban Mongolian youth, which is reflected in a decrease in their interest in national traditions and values. At the same time, there is an axiological core in Mongolian traditional culture that allows preserving authentic traditions.

В 90-х годах XX века постсоветская Монголия, вышедшая из под влияния СССР, оказалась перед важным выбором: принять нивелирующее влияние западных стран на собственную национальную идентичность или возродить на государственном уровне интерес к монгольским традициям, в первую очередь народным праздникам и играм [1, 2–3; 3, 2; 5].

В конце XX века, как отмечают исследователи С. Эрдэнэцэцэг, С. Эрдэнэмаам, Д. Энхбаяр, в Монголии произошли существенные изменения в нравственном сознании

и нормах в связи с началом развития экономических отношений, основанных на традициях и идеалах, присущих западной цивилизации [4; 8; 11]. В монгольской семейной этике и традиционной морали стали происходить негативные изменения [11], но благодаря соблюдению традиций, образ благополучной полной семьи удалось сохранить в качестве социальной нормы [12].

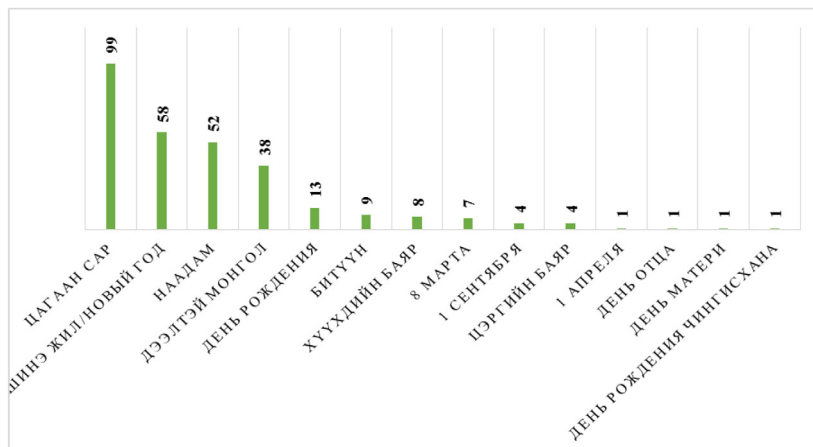
Наиболее важными традиционными ценностями монголов, согласно историческому правовому документу «Биография Чингиса» (Чингисхана) или «Великий закон», действовавшего с XIII века, а также современным исследованиям [2; 3; 12; 14], являются сохранение семьи, преемственность поколений и патриотизм, основанный на национальной гордости.

Для выявления негативного влияния глобализации на формирование традиционных ценностей в процессе воспитания детей нами был проведен анонимный опрос двух групп школьников 7–9 классов из средних школ Завханского аймака Монголии (село) и школы № 40 г. Улан-Батора (город) (n=209).

Объектом исследования были выбраны праздники, так как они буквально насыщены элементами, формирующими национальную идентичность, сохраняя исконные традиции и колорит, реализуемые по отработанному в течение столетий сценарию. Праздники оказывают огромное воспитательное влияние на становление личности детей, прививая им принятые в обществе ценности через праздничные ритуалы.

Опрос школьников проводился по гайду: «Перечислите все праздники, которые вы отмечаете в своей семье. Как вы их отмечаете?». По данному гайду было получено 209 бланков с ответами.

Ниже приведена диаграмма ответов детей-респондентов из Завханского аймака:



Мы наблюдаем, что наибольшую частотность (33, 45 %) набрал традиционный монгольский праздник Цагаан сар, далее следует Новый год по европейскому календарю (19, 59 %) и традиционный праздник Наадам (17, 57 %); 38 опрошиваемых (13 % от общего числа) указали школьный праздник Дээлтэй монгол, сопутствующий празднованию Белого месяца (Цагаан сар).

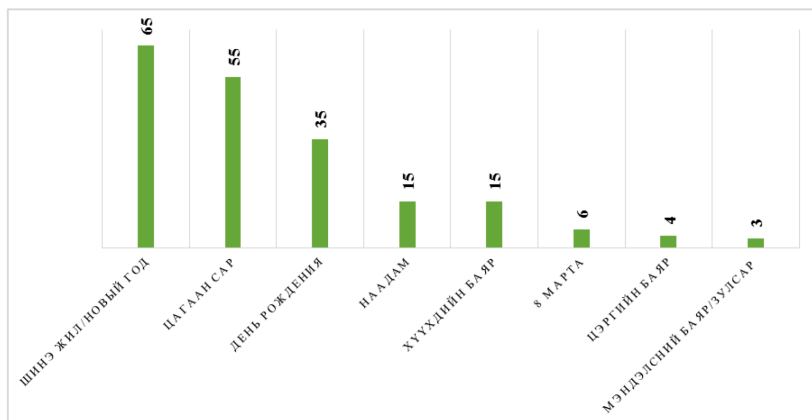
Упомянуется празднование дня рождения, который является побочным ответом, т.к. данный бытовой праздник в Монголии отмечают повсеместно.

Битүүн, канун монгольского нового года – Белого месяца, назвали 9 опрошиваемых (3,04 %) детей.

Эх үрсийн өдөр/Хүүхдийн баяр является государственным праздником и выходным в Монголии, его назвали 8 детей (2,70 %).

Оставшиеся ответы имеют низкую частотность и не влияют на результат исследования, тем не менее вызывает интерес упоминание Дня рождения Чингисхана, являющегося монгольским государственным праздником.

Из школы № 40 района Баянгол г. Улан-Батора поступили следующие ответы:



Мы можем наблюдать практическое сравнение количества ответов при упоминании Нового года и Цагаан сара, причем упоминание Нового года в городе лидирует (32,83 % против 27,78 % соответственно).

Наадам теряет свои позиции до 7,58 %, незначительно возрастает упоминание Хүүхдийн баяр (День защиты детей), возникает праздник Зулсар (католическое Рождество).

Если такие традиционные монгольские праздники, как Цагаан сар, Наадам, сопутствующий им Дээлтэй монгол, помогают консолидировать/сохранять традиционные монгольские ценности, то, в свою очередь, европейские праздники размывают национальную индивидуальность.

Лидирующий по доле упоминаемости традиционный монгольский праздник Цагаан сар (Белый месяц) имеет тысячелетнюю историю. Он ведет свое начало с конца 1206 года, года огненного тигра, когда Чингисхан объединил разрозненные монгольские племена под своим началом [9, с. 281–282]. О праздновании Цагаан сар монголами свидетельствовал и итальянский путешественник Марко Поло

в своей «Книге чудес света». Первый день нового года отмечался как государственный праздник, люди надевали белую одежду, готовили много блюд.

Лувсамдамбижанцан, китайский ученый XVIII века, в своей книге «Зурхайн жилийн эх тэргүүтний асуулгын хариу» отметил, что Чингисхан провел свадебную церемонию в первый месяц весны, – «так пусть этот месяц будет назван первым месяцем Монголии» [9, с. 282–283].

Холодной весной, зимой и поздней осенью скотоводы не могли проводить масштабные гуляния, поэтому встречали Цагаан сар в кругу семьи, играя в различные интеллектуальные игры: «Шагай» (настольная игра с косточками от бараньих лодыжек), головоломки, игры с развязыванием узлов и т.д. [8].

Как мы видим, центральной фигурой праздника Цагаан сар является личность основателя Монгольской империи, завоевателя Чингисхана, внесшего наибольший вклад в объединение разрозненных монгольских племен и формирование национальной идентичности монголов. Цагаан сар формирует такую ценность, как патриотизм, основанный на национальной гордости.

Новый год – международный праздник, основными ценностями которого являются семья, любовь и уважение к близким, любовь к детям, привнесен в монгольскую культуру во времена Советского Союза. Сегодня этот праздник испытывает значительное влияние «вестернизации»: на смену Деду Морозу пришел Санта-Клаус, а стандартное поздравление на монгольском языке «Шинэ жилийн мэнд» (в переводе «С Новым годом») в масс-медиа и рекламе соперничает с фразой «Merry Christmas» [7; 13].

Появление в ответах городских школьников праздника «Зулсар» или «Рождество», говорит именно о влиянии западной католической культуры, тем более, что в столице Монголии, Улан-Баторе, по данным на 2020 год более 260 католических церквей, в сравнении с 89-ю буддистскими [10].

По личным наблюдениям выявлено, что на новогодних утренниках теперь можно увидеть нетипичных для традиционного праздника персонажей: третий год подряд главным злодеем праздничного спектакля является Гринч, антагонист одноименного фильма (2018 г., производство США), а с 2022 г. к отрицательным персонажам праздника присоединилась Киси-Миси, подруга монстра Хагги-Вагги.

Наадам – традиционный монгольский праздник, его неотъемлемой частью являются «Три мужские игры», или «Эрийн гурван Наадам». Это конные скачки, стрельба из лука и монгольская борьба.

Параллельно Наадаму с 2006 года проводится конкурсный фестиваль традиционной монгольской одежды Дээлтэй монгол. Впервые он был организован «Монгольской ассоциацией туризма» совместно с ООО «Монгольские костюмы» [5; 6]. Мероприятие Дээлтэй монгол популярно среди детского населения, т.к. способствует формированию ценности национальной гордости, самоопределения себя как монгола.

В Международный день защиты детей основное празднование проходит на главной площади им. Чингисхана. Дети облачаются в монгольские национальные костюмы, зрителей развлекают ростовые куклы, изображающие мальчиков и девочек в монгольской национальной одежде. Облачение в монгольскую одежду подчеркивает национальный колорит международного праздника и способствует укреплению чувства национальной идентичности.

Праздник Новый год, подвергшийся вестернизации, и бытовой праздник день рождения превалируют среди городских школьников в сравнении с сельскими. Национальный праздник Наадам и сопутствующий ему фестиваль монгольской национальной одежды Дээлтэй монгол доминируют в сельской среде, в то время как городские школьники его вообще не отмечают.

Интерпретируя обнаруженные различия, можно выдвинуть гипотезу о том, что городская культура, испытывающая влияние вестернизации через масс-медиа и рекламу коммерчески выгодных товаров, размывает национальную идентичность городских школьников.

Для нашего исследования важным является вывод о центральном аксиологическом ядре монгольских национальных праздников. Основу чувства национальной самобытности, на наш взгляд, составляет историческая фигура Чингисхана, чей архетипический образ активно поддерживается в государственной культурной политике. Из идеального образа Чингисхана черпают ценности национальной гордости, самодостаточности, способствующие формированию национальной идентичности. Эти ценности отражены в наиболее популярных среди городских и сельских учащихся монгольских праздниках: Цагаан сар, Наадам и Дээлтэй монгол.

Соответственно, дети черпают из древних традиций монгольских праздников, основанных на указанной выше аксиологической основе, такие ценности, как любовь и уважение к близким, гостеприимство, уважение к старшим, любовь к детям.

В результате влияния глобализации в среде городских школьников увеличивается популярность таких праздников, как католическое Рождество, Новый год с Санта-Клаусом и т.п., но благодаря существующему архетипу или аксиологическому ядру, основанному на образе Чингисхана, в Монголии на сегодняшний день при воспитании детей удается сдерживать процесс вестернизации: в стране активно отмечают традиционные праздники Цагаан сар, Наадам, а некоторые международные праздники, например, День защиты детей, отмечены национальным колоритом и способствуют укреплению чувства национальной идентичности.

Библиографический список

1. Бизъяагийн С. Педагогический потенциал монгольских народных игр «Шагай»: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1998. С. 23.
2. Будаева Т.Ч., Намсараев С.Д. Об особенностях дошкольного и общего образования Монголии // Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6, № 4 (21). С. 266–268.
3. Должинсурэн Ч. Этнокультурная направленность физического воспитания дошкольников в монгольской семье: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012. С. 25.
4. Дэмбэрэл Э. Эволюция системы образования в Монголии (начало XX–XXI века): автореф. дис. ... канд. истор. наук. Улан-Удэ, 2011. С. 26.
5. Дээлтэй Монгол наадам-ыг цахимаар зохион байгуулж эхэллээ [Фестиваль «Дээлтэй Монгол» начал организовываться онлайн] [Электронный ресурс] // Ikon TM Next Horizon. URL: <https://ikon.mn/n/29vu> (дата обращения: 21.01.2023).
6. Дээлтэй Монгол наадам-ын шилдгүүд тодров [Объявлены победители фестиваля «Дээлтэй Монгол»] [Электронный ресурс] // МОНЦАМЭ Mongolian news agency. URL: <https://montsame.mn/mn/read/272422> (дата обращения: 27.01.2023).
7. Монголчууд 100 жилийн өмнөөс шинэ жилийн баяр тэмдэглэж эхэлжээ [Монголы начали праздновать Новый год 100 лет назад] [Электронный ресурс] // iToim. URL: <http://itoim.mn/article/монголчууд-100-жилийн-өмнөөс-шинэ-жилийн-баяр/7402> (дата обращения: 26.01.23).
8. Мөнхбаяр Х. Монгол баяр Наадам түүхэн товчон [Историческая хроника монгольского праздника Наадам] Улан-Батор: «Соёмбо Принтинг» ХХК, 2019.
9. Нандинбилиг Г., Дулам С., Дашдэжид С. и др. Монгол соёл иргэншил судлал [Исследование монгольской цивилизации] Улан-Батор: МУИС пресс хэвлэлийн газар, 2020.
10. Нийслэлд буддын 89, христын 260 сүм байдаг. Үүнээс 146 нь зөвшөөрөлгүй [В столице 89 буддийских и 260 христианских храмов. Из них 146 нелицензионных] [Электронный ресурс] // 24tsag.mn URL: <https://www.24tsag.mn/a/180411> (дата обращения: 17.03.23).

11. Сандуйн Э. «Гэр бүлийн ёс зүй» хөтөлбөрийг хувьсах агуулгаар судлуулж хүүхдийн ёс суртахууны хөгжлийн төвшинг дээшлүүлэх нь (ЕБС-ийн ахлах ангийн жишээн дээр) [Повышение уровня нравственного развития детей путем изучения программы «Семейная этика» в вариативном контексте (на примере старших классов СОШ)]: дис. ... канд. пед. наук. Улаанбаатар, 2002.
12. Тунгалаг Д. Гэр бүлийн ёс суртахууны үнэлэмж, өөрчлөлт хувьсал (монголын жишээн дээр) [Нравственная ценность и эволюция семьи (на примере Монголии)]: дис. ... канд. филос. наук. Улаанбаатар, 1999.
13. Шинэ жилийн баярын түүх [История празднования Нового года] [Электронный ресурс] // Zindaa. URL: <https://news.zindaa.mn/1f4b> (дата обращения: 24.01.2022).
14. Эзэн богд Чингисийн их засаг. 46-р. Улаанбаатар, 1995.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОМОЩЬ РОДИТЕЛЯМ В РАЗВИТИИ И ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА¹

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL HELP FOR PARENTS IN DEVELOPMENT AND EDUCATION PRESCHOOL CHILDREN

**О.М. Вербианова
Н.В. Жиганова**

**O.M. Verbianova
N.V. Zhiganova**

Психолого-педагогическая работа, дошкольная образовательная организация, родители, дети раннего и дошкольного возраста.

В статье представлены результаты анкетирования родителей, которые позволяют обозначить приоритетные направления психолого-педагогической работы с родителями в образовательной организации.

¹ 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».

Psychological and pedagogical work, preschool educational organization, parents, children of early and preschool age.

The article presents the results of a survey of parents, which make it possible to identify the priority areas of psychological and pedagogical work with parents in an educational organization.

Современная семья в России переживает ряд перемен, которые сказываются на характере взаимоотношений внутри семьи, на процесс осознания роли родителей в воспитании детей и на самом процессе воспитания. Глубокая экономическая, социальная и идеологическая трансформация российского общества изменила традиционные представления о том, как надо развивать и воспитывать ребенка. Утрата прошлых семейных ценностей и традиций привела к разрушению имеющейся модели воспитания [5], но не обеспечила возникновение новой модели. В результате у значительной части родителей отмечается высокая воспитательная неуверенность, дезориентация в отношении ценностей и задач воспитания, приемов воспитания и способов контроля за поведением детей [1; 6]. В этой ситуации потребность семей в психологической помощи существенно возрастает. Причем не только в вопросах, которые обусловлены определенными сложившимися трудностями в воспитании детей или особыми возможностями развития ребенка. В литературе отмечается, что в практике психолого-педагогического консультирования родителей детей раннего возраста все чаще встречаются вопросы, которые обращены к обеспечению эффективных условий развития и воспитания нормотипичных детей в семье [3].

Возникновение спроса на оказание консультационных услуг в вопросах семейного воспитания усиливает роль образовательных организаций в осуществлении психолого-педагогической помощи родителям. Анкетирование родителей показало, что предпочитаемым способом

консультирования является возможность обратиться к специалистам именно в ту образовательную организацию, которую посещает их ребенок. Более того, право получения родителями подобной помощи закреплено в статье 64 (п. 3) Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании Российской Федерации» [7], где обозначена возможность получения консультативной помощи при обращении родителей в консультационные центры, созданные на базе образовательных учреждений.

Опыт создания центров по оказанию психолого-педагогической поддержки родителей в дошкольных образовательных учреждениях уже представлен в научной литературе [3]. Тем не менее изучение запросов родителей в наших предыдущих исследованиях показало, что родители остро нуждаются в элементарных знаниях относительно особенностей развития ребенка в раннем и дошкольном возрасте [2]. Очевидно, что образовательной организации следует усилить работу в направлении просвещения родителей. Просветительскую работу можно осуществлять посредством размещения краткой печатной продукции, проведения семинаров и активных тренингов, размещения информации на сайте образовательной организации, или рассылки по электронной почте. Такую работу может проводить не только психолог, но и весь коллектив педагогов. Более того, именно педагог «держит руку на пульсе», фиксирует типичные изменения в поведении детей в группе и может прогнозировать возможные затруднения в семейном воспитании.

Кроме запросов «развивающего» характера, достаточно большая доля обращений лежит в плоскости вопросов «корректирующего» характера, когда родитель уже сам обозначает проблему в воспитании ребенка. При этом наибольшую сложность в реализации психолого-педагогической работы представляет мотивация родителей на получение этой помощи. Хорошо известны факты, когда родительская

позиция по отношению к проблеме, выявленной у ребенка, может быть не продуктивной, а в некоторых случаях и патогенной. Нередко степень и глубина проблемы требует профессиональной помощи не только психолога, но и невролога, психиатра, но родители игнорируют и не принимают значимость и необходимость такой помощи.

Нельзя не сказать об особой позиции родителей, которая выражается в том, что родитель ищет причины негативного поведения ребенка в самом ребенке. Для более детального изучения этого вопроса проводилось анкетирование в группе родителей (38 матерей), которые обращались с типичным запросом по поводу истерик, капризов, упрямства ребенка. Анкета позволяла оценить отношение родителей к данным формам поведения ребенка, выявить их собственное эмоциональное состояние, понимание эмоций детей, ожидания по поводу оказания консультативной помощи. Анкетирование родителей показало, что 96 % матерей самостоятельно обозначают суть проблемы, 73 % винят во всем ребенка и 44 % родителей считают, что «с ним (ребенком) нужно что-то сделать». Лишь только 27 % родителей считают, что причины такого поведения ребенка возникают на основе использования неверных приемов семейного воспитания. Из них 16 % считают, что консультирование в этом случае должно быть направлено на изменение стиля взаимоотношений с ребенком, стиля воспитания.

Большая часть родителей (88 %) во время проявления негативных форм поведения у ребенка четко фиксируют свои эмоции и называют их: негодование (24 %), злость (89 %), агрессия (54 %), стыд перед окружающими (58 %). Затруднения вызвал вопрос по поводу эмоций ребенка во время истерик и капризов. Так, 68 % родителей указывали, что «ребенок просто вредничает», 59 % считают, что «ребенок делает все назло», 56 % родителей считают, что «ребенок добивается своего». Лишь только 33 % родителей

ответили, что «ребенок злится», 22 % матерей указали, что «ребенок обижен», 18 % матерей ответили, что «ему плохо». Ответы респондентов показывают, что родители не понимают и не принимают эмоциональные состояния ребенка во время истерик, капризов. Хотя при ответе на вопрос: «Считаете ли вы, что ребенок имеет право на проявление радости, гнева, отчаяния?» отвечали утвердительно.

Анализ ответов родителей по поводу причин истерик и капризов у детей показал, что только 29 % родителей указали, что у ребенка возрастной кризис. Большая часть матерей указывала в качестве причин: «ребенок делает все назло», «ребенку отказали ...(в чем-либо)», «ребенок упрямится». В целом ответы респондентов показывают, что родители не осознают своей роли в возникновении истерик, капризов, упрямства у детей, не владеют воспитательными приемами предотвращения истерик. Родители не готовы осознать факт, что консультирование во многих случаях должно быть нацелено не на ребенка, а на изменение родительской позиции, стиля отношений между родителем и ребенком.

В этом контексте важно усилить просветительскую деятельность образовательного учреждения, мотивировать родителей на самообразование и помочь осознать типичные ошибки, связанные с отношением и пониманием внутреннего мира ребенка. В этом плане эффективно проводить групповые сессии с родителями (по 5–10 человек), когда на основе актуализации сознания в групповом взаимодействии родители приходят к осознанию не только подлинных причин негативных форм поведения ребенка, но и осознанию возможных тактик и приемов, позволяющих предотвращать истерики, капризы и упрямство.

В заключение хочется подчеркнуть, что психолого-педагогическая работа с родителями должна помочь близким взрослым осознать права ребенка на проявление чувств и желаний, выявить типичные патогенные причины

возникновения стойких форм негативного поведения, осознать приемы неэффективного воспитания и негуманные способы взаимодействия с ребенком. По сути, необходимо переориентировать родителя на поиск проблем не в ребенке, а в самом себе, проблем в стиле воспитания и отношения к ребенку. Важным является развитие у родителей навыков рефлексивного воспитания и мотивации к совершенствованию родительских компетенций на основе самообразования. Сегодня основными ориентирами психолого-педагогической работы с родителями детей раннего и дошкольного возраста являются: профилактика проблем в развитии ребенка и обучение родителей педагогике сотрудничества.

Библиографический список

1. Бурменская Г.В. Возрастно-психологический подход в консультировании родителей по вопросам психического развития и психологического благополучия детей и подростков // Мир психологии. 2017. № 2 (90). С. 231–242.
2. Вербианова О.М., Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю. Анализ консультативных обращений современных родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. № 1 (59). С. 47–54.
3. Давыдова К.В., Сергеева Ю.М. Специфика консультирования родителей детей, не посещающих ДОО // Педагогический поиск. 2020. № 10. С. 30–33.
4. Левшина Н., Санникова Л., Юревич С. Консультационные центры как средство сопровождения дошкольного семейного образования // Дошкольное воспитание. 2018. № 6. С. 4–11.
5. Мамычева Д.И. Детство – метаморфозы культурного взгляда. Таганрог: РГНФ, 2013. 148 с.
6. Марцинковская Т.Д. Дошкольник в пространстве современности // Мир психологии. 2015. № 4. С. 227–239.
7. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». М.: Эксмо, 2022. 126 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ ВИДЕОМОДЕЛИРОВАНИЯ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ УЧРЕЖДЕНИЯ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ВОСПИТАННИКОВ

THE POSSIBILITIES OF USING VIDEO MODELING TECHNOLOGY IN THE INTERACTION OF PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS WITH THE PARENTS OF PUPILS

**А.А. Галюк
О.В. Леганькова**

**A.A. Galyuk
O.V. Legankova**

Учреждение дошкольного образования, родители, технологии видеомоделирования, взаимодействие.

В статье обсуждается проблема организации сотрудничества учреждения дошкольного образования с родителями. Представлен опыт применения технологии видеомоделирования в построении эффективного диалога специалистов дошкольного образования и родителей.

Preschool education institution, parents, video modeling technologies, interaction.

The article discusses the problem of the organization of cooperation of preschool education institutions with parents. The experience of using video modeling technology in building an effective dialogue between preschool education specialists and parents is presented.

Развитие инновационного дошкольного образования в Республике Беларусь связано с проблемой повышения уровня его качества. Перспективным направлением в повышении качества дошкольного образования ученые Н.С. Старжинская, В.П. Тукач считают «введение оценочных показателей деятельности дошкольных учреждений

с целью установления соответствия фактического состояния объекта оценки его нормативному состоянию» [4].

В современных условиях существенно изменяются условия оказания образовательных услуг во всем мире: многие страны столкнулись с необходимостью соблюдения новых правил и законов, требующих дистанционного обучения, в том числе и из-за пандемии, растет разнообразие видов учреждений образования, форм, методов обучения и т.д. В нашей стране обучение и воспитание детей дошкольного возраста должно реализовываться по единой учебной программе дошкольного образования Республики Беларусь.

При отсутствии возможности посещения воспитанником учреждения дошкольного образования сложно организовать образовательный процесс и наблюдение за уровнем развития ребенка. В данных условиях необходимо обеспечить сотрудничество с законным представителем ребенка, который отчасти выполняет функцию педагога. Для дошкольной ступени общего образования функция обратной связи является ведущей и единственной при проектировании планируемых результатов. Данная функция обеспечивает индивидуализацию дошкольного образования, позволяет оценивать эффективность образовательного процесса.

Планируемые образовательные результаты выступают как основа для проведения педагогической диагностики, которая позволит оценивать качество образовательного процесса в учреждении дошкольного образования и осуществлять своевременную корректировку способов реализации программы для конкретного воспитанника учреждения дошкольного образования. Конкретизированный планируемый результат может выступать как деятельностная характеристика ребенка – его компетенция, под которой понимается способность ребенка решать задачи образова-

тельной деятельности. В компетенциях важно отразить как способность ребенка к решению задач в рамках индивидуальной деятельности, так и в сотрудничестве со сверстниками и взрослыми, основанном на следовании социальным нормам.

Среди множества подходов, определяющих понятие качества дошкольного образования, инструментов и процедур его оценки на уровне учреждения дошкольного образования преобладают те, которые сфокусированы на двух объектах оценки качества образовательной деятельности: образовательной среде и образовательных результатах детей.

На сегодняшний день в дошкольном образовании на передний план выходят следующие аспекты: активность ребенка как полноценного участника образовательных отношений, создание социальных и материальных условий для индивидуализации его развития, поддержки его инициативы, обогащения образовательного процесса за счет создания развивающей предметно-пространственной среды, активного включения в него семьи, образовательных ресурсов окружения.

Технология видеомоделирование обладает огромным потенциалом для фиксации и демонстрации уровня физического и психосоциального развития детей, параметров социального взаимодействия со сверстниками и взрослыми для всех участников образовательного процесса.

Использование видеоматериалов помогает за очень короткое время в сжатом виде подавать большое количество информации, обработанной и подготовленной для восприятия, помогает заглянуть в сущность явлений и процессов, недоступных человеческому глазу. Видеотехника уже много и часто используется в практической работе с семьями, а также в учреждениях образования, где видеотехнологии

служат разнообразным целям – реализации программ образования, в том числе программ специального образования для работы с детьми, имеющими особенности развития, при подготовке студентов и специалистов [4].

Значительная часть программ поддержки семей за рубежом применяют видео как одну из основных форм работы с семьей (MarteMeo (М. Aarts), ICDP (К. Hundayge), VIG (Г. Биманс) и другие программы) [3].

Метод VIG (Video Interaction Guidance) был создан Гарри Биманс (Нидерланды) в 1980-е годы на основании исследований К. Тревартена и Д. Штерна, изучавших взаимодействие матери и ребенка и отмечавших чрезвычайную важность отклика матери на инициативы ребенка и качество совместного внимания как основу эффективной коммуникации, взаимодействия и обучения. Биманс использовал принципы коммуникации для развития метода, построенного на анализе обратной связи, применяя его с группой родителей. Метод VIG в настоящее время широко распространен в Шотландии, Великобритании и в других странах и используется в работе с семьями. На ее основании была разработана программа VHT (Video Home Training), применяемая в основном в социальной работе.

Известный метод Марии Аартс (Нидерланды), получивший название МартеМео, базируется на подкреплении позитивных, с точки зрения ведущего семью профессионала, паттернов родительского и педагогического поведения. Основной идеей создателей метода было усиление собственных возможностей родителей и учителей. Микроанализ поведения и коммуникации позволяет решать те задачи, которые ставит перед собой практик или исследователь – от поддержки важных, с точки зрения тренера (исследователя), паттернов и игнорирования неважных

(или негативных и нейтральных) до разбора поведения с родителями, когда инициатором стоп-кадров являются те, кто предъявляет запрос.

E. Bidlová, D. Jindal-Snape & E. Holmes, J. Bristow, J. Lugton & J. MacDonal и другие авторы анализируют использование микроанализа с применением видеотехнологий и выделяют различные стили взаимодействия педагогов и их эффект. В зависимости от возраста детей, ими выделяются различные критерии, по которым проводится оценка – увеличение количества смены ролей в диалоге педагог–ребенок (говорящий–слушающий), качество и продолжительность совместного внимания на объектах, возможности лидирования ребенка, качество структурирования поведения ребенка взрослым, а также другие категории. Программа HANEN (Канада) в качестве одного из упражнений предлагает родителям самостоятельно снять фильм с комментариями о том, что они делают для улучшения коммуникации с детьми, и показать его участникам группы [3].

Методика ICDP (Норвегия) рассчитана на работу с семьей ребенка от 0 до 4–5 лет, а также на работу с педагогами детского сада. Она структурирована таким образом, чтобы помочь участникам научиться анализировать коммуникацию, ставить цели, определять потребности семьи, подбирать возможные фокусы для вмешательства, производить съемку, работать с монтажом, специальным образом планировать и проводить беседу с родителями на основании отснятого и смонтированного материала [2].

Вышеперечисленные методы доказывают возможность использования современных технологий, которые позволяют производить видеосъемку в любом месте и в любое время, в качестве фиксации проявления образовательных результатов детей старшего дошкольного возраста

в их повседневной активности. Таким образом, технология видеомоделирования в условиях учреждения дошкольного образования – это широкий спектр использования видеоматериалов с участием детей дошкольного возраста в образовательных целях. Использование технологии определяется характером взаимодействия основных субъектов образовательного процесса дошкольного образования и может реализовываться в следующих направлениях: психодиагностика, коррекционно-развивающая работа, обучение, демонстрация и оценка образовательных результатов детей. Актуальность использования технологии видеомоделирования обусловлена характером изменения повседневного информационного пространства, доступностью технических средств для видеосъемки, высоким диагностическим и образовательным потенциалом, обеспечиваемым интегративностью продукта по отношению к пользователю (уникальность, простота создания и комплексный характер воздействия).

Библиографический список

1. Галасюк И.Н., Шинина Т.В. Семейная психология: методика «Оценка детско-родительского взаимодействия»: практ. пособие. 2-е изд. М.: Юрайт, 2019. 223 с.
2. Изучение основ визуальных методов, используемых в исследованиях с участием детей / Л. Липпонен и др. // Современ. дошкол. образование. 2017. № 10. С. 67–75.
3. Рыскина В.Л. Видеотехнологии в социально-педагогической и психологической работе // Психол. газ. 11 сент. 2008. URL: <https://www.psy.su/feed/2215/>(дата обращения: 17.05.2022).
4. Старжинская Н.С., Тукач В.П. Развитие инновационного дошкольного образования в Республике Беларусь: пособие. Минск: Белорус. гос. пед. ун-т, 2020. 125 с.

ОСОБЕННОСТИ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ С АУТИЗМОМ

FEATURES OF THE IMAGINATION OF CHILDREN WITH AUTISM

А.Ф. Гох

A.F. Gokh

Воображение, творчество, фантазия, аутизм, дошкольный возраст, сознание, абстракция.

Воображение – неотъемлемое и неотделимое свойство человека, способное вызывать в сознании образы, ранее не существовавшие. Интерпретация исследований воображения носителей аутизма в своей констатации носят зачастую противоречивые выводы. В работе анализируются характерные особенности воображения аутистов, опирающиеся на лонгитюдные исследования. Автор проводит идею, что целенаправленная психолого-педагогическая работа с детьми с аутизмом на развитие воображения способствует достаточно высокому уровню социальной адаптации, позволяет развивать субъектность, приводит к нормализации жизни.

Imagination, creativity, fantasy, autism, preschool age, consciousness, abstraction.

Imagination is an integral and inseparable property of a person, capable of causing images in the mind that did not previously exist. The interpretation of studies of the imagination of autism carriers in their statements are, often, contradictory conclusions. The paper analyzes the characteristic features of the imagination of autistics, based on longitudinal studies. The author pursues the idea that purposeful psychological and pedagogical work with children with autism on the development of imagination contributes to a sufficiently high level of social adaptation, allows you to develop subjectivity, leads to the normalization of life.

Одним из целевых ориентиров социально-нормативных возрастных характеристик возможных достижений ребенка, задекларированных в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования

на этапе его завершения, является способность предложить собственный замысел и воплотить его в различной деятельности, владение разными формами и видами игры, различение условной и реальной ситуации. Обозначенный ориентир во многом реализуется за счет воображения и фантазии, присущих человеку как высшая психическая функция [1]. Дошкольный возраст является самым благодатным для формирования воображения, когда недостаток опыта с избытком компенсируется фантазийным достраиванием образа, конструкта. Задача взрослого не просто поддержать ребенка, а скорее не «вспугнуть» поток мыслительных новообразований.

Опираясь на представления философии, психологии, педагогики, воображение понимаем как достраивание, либо создание нового конструкта, которого ранее не было, но всегда опирающегося на опыт предыдущего бытия. Интересным фактом для нашего повествования является сквозное противопоставление психиатрии, основы которой столь значимы для аутизма, и которой попробуем противостоять в дальнейших рассуждениях. Итак, после выхода книги М. Нордау [5] в пуле психиатров стало модным обсуждать «больное» воображение писателей, поэтов, композиторов, художников. Всякое воображение уводит от реальности – некая априорность для психиатрии, которая может быть столь же пагубна, как, возможно, и догмы психиатрии в отношении феномена аутизма.

Принято считать, что одним из признаков аутизма, если не из диагностических, то уж обязательно сопутствующих, является дефицитарность воображения [7]. Утверждается, что человек с аутизмом является гиперреалистом в мире сюрреалистов [2]. Несмотря на априорность мнения, а учитывая сложность раскрытия данной темы и отсутствие желания углубляться, существуют и другие научные гипотезы [3]. Отсюда следует, что тема воображения при аутизме недостаточно разработана.

Цель исследования: изучение особенностей воображения детей с аутизмом.

Методология. Интеграционная (комплексная) психодиагностика в совокупности с практикой, где идеографические исследования безусловно являются приоритетными из-за эксклюзивности носителей аутизма, однако зачастую проявляются в свете номотетических методов. Используется гармоничное соединение научной теории и аксиологии, истины и ценности.

Методы. Более чем 10-летнее лонгитюдное наблюдение [4]; нестандартизированная беседа как интерактивный метод, с включением спонтанного интервьюирования; выборочный формирующий эксперимент; анализ продуктов деятельности; тесты на «визуальную логику» (пазлы, «прогрессивные матрицы» Равена, диагностическое интервью Autism Diagnostic Observation Schedule (ADOS); экспертное оценивание с обобщением независимых характеристик. В ходе исследований возникали и проверялись гипотезы о характере психологических особенностей детей с аутизмом, в частности воображения.

База исследования. Обучающиеся дошкольного и школьного возраста, диагностированные как дети с расстройствами аутистического спектра, а также дети, входящие в группу риска, проживающие на территории Красноярского края. Исследованием было охвачено более 100 семей, воспитывающих детей с аутизмом.

Как упоминалось выше, многими исследователями отмечается проблема с воображением у аутичных детей, особенно в дошкольном возрасте. Характерные таким детям социофобии и повышенная тревожность (МКБ-10, 11) заставляют экспертов искать не столько причины, сколько возможности преодоления этих трудностей. Одним из путей коррекции может стать психологическая работа с воображением ребенка. Юм предостерегал, что воображение способно создавать беспочвенные страхи, а страхи у детей с особен-

ностями при аутизме могут завести в тупик. И в то же время все человеческие способности без воображения носят «сиротский» характер [6].

Проведенное исследование выявило, что особенности воображения у детей с аутизмом не обозначают:

- отсутствие творческого воображения, многие аутисты достигли высокого признания в области искусств;

- отсутствие способности выстраивать сценарии и участвовать в сюжетно-ролевых играх, примерять на себя роли различных персонажей, имитировать с предметами;

- отсутствие способности придумывать истории, создавать новые конструкты, порою вводить в заблуждение других людей;

- отсутствие способности принимать серьезные решения (логически выстроенные размышления позволяют принимать оправданные решения).

Гештальт-восприятие, свойственное некоторым аутистам, заставляет задуматься о связи с воображением, поскольку воображение представляется в целостности, минуя путь детализации составляющих частей.

Такие выводы противоречат некоторым скептическим утверждениям, но, учитывая обработку больших данных, позволяют сохранять тему дискурса постоянно открытой. Фиксация возможностей людей с аутизмом и перенос на специфику всей нозологии имеет фрактальную природу, а значит оправдывает погрешность рассуждений. Невозможно судить о глубине аутизации человека достаточно объективно, поскольку аутичные особенности всегда имеют протяженность. Следует помнить, что отчетливо видимые особенности у аутистов в раннем возрасте постепенно нивелируются, либо изменяются вместе с дальнейшим взрослением, конечно же, при условии соответствующего комплексного сопровождения.

В то же время особенности воображения аутичных детей влияют на ригидность поведения, приверженность

к стереотипным интересам, проявление эмпатии, способность встроиться в социальную ситуацию, установить коммуникацию в привычном, а порою и приемлемом виде, моделировать будущее.

В отечественной коррекционной педагогике настойчиво закрепляется мысль, что ведущей задачей в работе с аутичными детьми является структурирование поведения. Однако закрепление даже сотен навыков не позволит аутисту адаптироваться в неустойчивом и хрупком мире. В непредсказуемой ситуации такой ребенок не сможет найти выход, поскольку привык действовать по шаблону. Действие, которое исключает инициативность, приводит к скудности развития воображения. Незрелое воображение не позволяет интериоризовать абстракции, которыми пронизана вся человеческая культура, препятствует развитию мышления, логики, внимания, памяти. Без воображения невозможно коррелировать эмоционально-волевую сферу, как известно, значительно западающую область при аутизме.

Аутизм – не абстрактная болезнь, которую необходимо подчинить и уничтожить, а реальность, неподвластная принудительному господству извне.

Целенаправленная психолого-педагогическая работа с детьми с аутизмом на развитие воображения способствует достаточно высокому уровню социальной адаптации, позволяет развивать субъектность, приводит к нормализации жизни. Способность воображения видеть невидимое позволяет создавать новые смыслы, которые можно умело направить на развитие ребенка с аутизмом. Умение видеть целое раньше его частей позволяет продвинуться в становлении субъектности, обретении эмпатии.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. История развития высших психических функций. М.: Юрайт, 2023. 336 с.

2. Гилберг К., Питерс Т. Аутизм: медицинские и педагогические аспекты. М.: Владос, 2003. 144 с.
3. Горина Е.Н. Развитие воображения детей с расстройствами аутистического спектра как ресурс адаптации к инклюзивной среде // Инклюзивное образование: непрерывность и преемственность: материалы международной научно-практической конференции. М., 2019. С. 84–88.
4. Гох А.Ф. Аутичное сообщество: история и перспективы осмысления феномена // Ценности и смыслы. 2020. № 1 (65). С. 125–146.
5. Нордау М. Вырождение. М.: Республика, 1995. 400 с.
6. Юм. Д. Исследование о человеческом разумении. М.: Рипол-Классик, 2022. 322 с.
7. Schopler E., Mesibov G.B. Diagnosis and Assessment in Autism. New York: Springer, 2013. 348 p.

РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В СТАНОВЛЕНИИ САМОСОЗНАНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА¹

THE ROLE OF PARENTS IN THE FORMATION OF SELF-CONSCIOUSNESS OF PRESCHOOL CHILDREN

**О.В. Груздева
Р.О. Борисенок**

**O.V. Gruzdeva
R.O. Borisenok**

Роль родителей, дошкольное детство, ребенок дошкольного возраста, самосознание, ценности, установки, личностные смыслы, предпосылки, условия развития личности, условия развития самосознания, родительское отношение, стиль семейного воспитания.

¹ 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».

В статье проводится теоретический анализ современных исследований на предмет проблемы влияния родительского отношения/установок и стиля семейного воспитания на развитие самосознания ребенка старшего дошкольного возраста.

The role of parents, preschool childhood, preschool child, self-consciousness, values, attitudes, personal meanings, prerequisites, conditions for the development of personality, conditions for the development of self-consciousness, parental attitude, style of family education.

The article provides a theoretical analysis of modern research on the problem of the influence of parental relationship/attitudes and the style of family education on the development of self-awareness of a child of senior preschool age.

Феномен самосознания детей дошкольного возраста, подробно исследованный в 80–90 гг. прошлого столетия, не утрачивает своей актуальности в реалиях современного мира. Наиболее подробные исследования на понимание феномена становления детского самосознания можно найти в концепции Валерии Сергеевны Мухиной [3, с. 81], которая рассматривала самосознание в качестве психологической структуры личности, формируемой через контакт со средой и опосредованной механизмами отождествления и обособления от нее [5].

В процессе отождествления со средой (под которой понимается исторически обусловленная социокультурная реальность, находящая отражение в правилах, нормах, ролевых моделях взаимодействий его носителей) происходит формирование «ценностных ориентаций», образующих смыслообразующую систему личностной идентичности, ее самовосприятия, самоотношения, самооценки, место личности в социальных отношениях, определяющих характер взаимодействия со средой и путь жизненного развития.

Учитывая фактор динамичности мировых изменений и, как следствие, изменений условий среды последнего десяти-

тилетия, правомерно возникает вопрос о пересмотре предпосылок и анализе новых данных о механизмах развития самосознания современных дошкольников, а также об эффективности методического инструментария (О.В. Груздева, Л.Ю. Комлик, В.Т. Кудрявцев и др.).

Формирование и развитие самосознания в период дошкольного детства опосредовано тесной взаимосвязью ребенка и родителя. Родитель задает определенную направленность процессу личностного становления своего ребенка. Эта направленность может способствовать как раскрытию потенциала, так и послужить фактором риска, связанным с возможными личностными деформациями детей в будущем.

В настоящее время в России отмечается рост «числа детей, страдающих неврозом, отличающихся повышенным беспокойством, неуверенностью, эмоциональной неустойчивостью» [2, с. 69]. Высокий процент подобных расстройств приходится на период дошкольного детства, наиболее значимый для развития самосознания.

Родитель воспринимает свое дитя через призму родительских установок, а также через родительское отношение, представленного в качестве системы «разнообразных чувств по отношению к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков» (А.Я. Варга, В.В. Столин).

По данным эмпирического исследования 2019 года подтверждается зависимость сформированности компонентов самосознания старших дошкольников от типа родительского отношения. Так, например тип отношения – принятие, или симбиотический, способствует развитию компонентов самосознания, таких как имя собственное, как социальный знак, образ тела и отношение к нему, притязание на признание и развитие самооценки, половая идентификация и осва-

ивание социальных ролей согласно полу, психологическое время личности и психологическое пространство личности (место ребенка в социальных отношениях, его права и обязанности). Тип родительского отношения – отвержение, способствует развитию трудностей во взаимодействиях ребенка с социальным окружением, «недостаточно сформированными остаются компоненты: притязание на признание, психологическое пространство личности» [4, с. 82].

Через родительское отношение формируется стиль семейного воспитания, который «определяется параметрами эмоциональных отношений, стилем общения и взаимодействия, степенью удовлетворения потребностей ребенка, особенностями родительского контроля и степенью последовательности в его реализации» [1, с. 151].

Стиль семейного воспитания, включающий в себя элементы чрезмерной строгости, враждебности к ребенку дошкольного возраста (включающие обижаящие «юмористические» замечания, толчки, неспособность рассматривать позицию ребенка), демонстрация разочарования в ребенке или к его неудачам, равнодушие, эмоциональная холодность (отсутствие нежности и любви при механическом удовлетворении базовых потребностей), пренебрежение интересами ребенка, стремление тотально оградить ребенка от трудностей, непоследовательное поведение реакций на одни и те же проступки приводит к развитию негативных тенденций развития самосознания ребенка. Такие дети могут иметь заниженную или неадекватно высокую самооценку, воспринимают себя неспособными к преодолению трудностей или демонстрируют сопротивление к выполнению заданий, имея риск потерпеть неудачу. Отмечается тенденция к дезадаптивным формам поведения дошкольников (гипервозбудимость и агрессия или чрезмерная стеснительность и ранимость), наблюдается несформированность в сфере познавательных процессов согласно возрасту.

В силу того, что политика РФ в сфере детствосбережения поддерживает инициативы и мероприятия, направленные на способы создания среды для здорового развития детей, раскрытия их потенциала и гармоничного личностного развития, улучшение условий развивающей среды в стенах дошкольных образовательных учреждений, появляется неупорядоченное количество психолого-педагогических исследований и рекомендательной информации, а проблема комплексного сопровождения семей, где родители сталкиваются с трудностями в воспитательном процессе, не видят своих ошибок и не понимают, как на практике выстроить корректное воспитание, остается не решенной. Остается актуальным комплексное осмысление и экспериментальное изучение роли родителей в развитии самосознания детей дошкольного возраста как одного из важных факторов и условий его становления и развития.

Библиографический список

1. Арамачева Л.В., Вербианова О.М., Груздева О.В. Консультирование семей с детьми дошкольного возраста: справочное учебное пособие по основам детской психологии, психологии семьи, семейного консультирования. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2020. 220 с.
2. Бенелли А.В. Специфика неврозов у детей: этиология и симптоматика // Вестник МИТУ – МАСИ. 2019. № 3. С. 69–74. URL: <https://masi.ru/upload/iblock/4a7/0dw1eruu45wik5uw2w83bsm775f2svbj.pdf?ysclid=lfcau8a9u6338745507> (дата обращения: 09.03.2022).
3. Груздева О.В. Социальная ситуация становления и развития самосознания детей дошкольного возраста в современных условиях // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. № 1 (47). С. 80–87. URL: <http://www.elibrary.ru/item.asp?id=37139594> (дата обращения: 14.02.2022).

4. Комлик Л.Ю. Взаимосвязь типа родительского отношения и сформированности компонентов самосознания у детей старшего дошкольного возраста // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2019. Т. 25, № 1. С. 79–82. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=37525955> (дата обращения: 11.02.2023).
5. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М.: Академия, 1999. 456 с.

**СПОСОБ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПРОФИЛАКТИКИ
АЛКОГОЛЬНОЙ И НАРКОТИЧЕСКОЙ ЗАВИСИМОСТИ
У ПОДРОСТКОВ, СОДЕРЖАЩИХСЯ
В ПЕНИТЕНЦИАРНЫХ УЧРЕЖДЕНИЯХ,
С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ
МЕТОДИЧЕСКОГО КОМПЛЕКСА «ВЕРШИНА»**

**ADOLESCENTS HELD
IN PENITENTIARY INSTITUTIONS USING
THE METHODOLOGICAL COMPLEX «VERSHINA»**

**О.В. Груздева
В.В. Пугачева**

**O.V. Gruzdeva
V.V. Pugacheva**

Профилактика, алкогольная и наркотическая зависимость, подростки, кластеры, пенитенциарная система.

В статье представлены основные кластеры, включенные в методический комплекс «Вершина», который направлен на психологическую профилактику алкогольной и наркотической зависимости у подростков, содержащихся в пенитенциарных учреждениях.

Prevention, alcohol and drug addiction, adolescents, clusters, penitentiary system.

The article presents the main clusters included in the methodological complex “Vershina”, which is aimed at the psychological prevention of alcohol and drug addiction in adolescents held in penitentiary institutions

С целью выявления ведущих факторов, способствующих формированию алкогольной и наркотической зависимости у подростков и разработки методического комплекса «Вершина», направленной на профилактику указанных зависимых форм поведения, нами был проведен анализ данных о несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых и осужденных, представленных территориальными органами (далее – ТО) ФСИН России за 2021–2022 год.

В рамках анализа представлена информация на 11905 несовершеннолетних, из них: состоящих на учете в УИИ – 8750, содержащихся в СИЗО – 2195, отбывающих наказания в ВК – 960 [2].

Методы исследования: анализ статистических данных, поступивших с ТО ФСИН России.

Факторы, влияющие на формирование алкогольной и наркотической зависимости несовершеннолетних, можно объединить в пять больших кластеров: индивидуальные особенности; семейные факторы; особенности школы; круг общения сверстников; особенности сообщества и территории проживания.

Анализ данных о несовершеннолетних, состоящих на учете в УИИ:

113 (1,3 %) несовершеннолетних сняты с учета УИИ в связи с осуждением за совершение повторных преступлений; 332 (3,8 %) несовершеннолетних совершили преступления в состоянии алкогольного опьянения/наркотического опьянения; 2940 (33,6 %) несовершеннолетних состояли на учете у врача психиатра/нарколога.

Образовательный уровень несовершеннолетних распределился следующим образом: 6168 (70,5 %) имели незаконченное среднее, 2974 (33,3 %) – среднее, 858 (9,8 %) – начальное, 743 (8,5 %) – ПТУ, 542 (6,2 %) – техникум [1].

Большинство несовершеннолетних (70,5 %) имеет незаконченное среднее образование. Стоит отметить, что 9,8 % несовершеннолетних имеют только начальное образование, хотя по возрасту должны уже иметь неполное среднее.

Анализируя уровень психического здоровья подростков, выявлено, что 193 (2,2 %) имели психические расстройства личности, наибольший процент несовершеннолетних 6274 (71,7 %) состояли на учете в инспекции по делам несовершеннолетних (ИДН) [4].

Анализ данных о несовершеннолетних осужденных, отбывающих наказания в ВК.

184 (19,2 %) несовершеннолетних совершили повторные преступления. 301 (31,4 %) несовершеннолетних осужденных совершили повторные преступления в состоянии алкогольного опьянения/наркотического опьянения. Образовательный уровень несовершеннолетних распределен следующим образом: 161 (16,8 %) – начальное; 586 (61 %) – незаконченное среднее; 117 (12,2 %) – среднее; 96 (10 %) – ПТУ [1].

Анализируя уровень психического здоровья подростков, выявлено, что 265 (27,6 %) несовершеннолетних осужденных, отбывающих наказания в воспитательных колониях, имеют психические расстройства личности. 559 (58,2 %) несовершеннолетних осужденных, которые состояли на учете в инспекции по делам несовершеннолетних (ИДН), что указывает на то, что большинство несовершеннолетних находились в социально опасном положении. 470 (49 %) подростков отмечают, что в школе у них было хорошее поведение, 202 (21 %) отметили, что отличались плохим поведением, 288 (30 %) не смогли однозначно ответить на данный вопрос, что говорит о нежелании признаваться или об отрицании своего поведения, 576 (60 %) признались, что использовали ненормативную лексику в повседневной жизни [4].

Анализ данных о несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых, осужденных, содержащихся в следственных изоляторах.

404 (18,4 %) несовершеннолетних совершили преступления в состоянии алкогольного опьянения/наркотического опьянения. 248 (11,3 %) несовершеннолетних имеют психические расстройства личности. 964 (43,9 %) несовершеннолетних состояли на учете в инспекции по делам несовершеннолетних (ИДН). 397 (18,1 %) несовершеннолетних имели криминальную зараженность. По уровню образования: 318 (14,5 %) – начальное; 1216 (55,4 %) – незаконченное среднее; 538 (24,5 %) – среднее; 72 (3,3 %) – ПТУ; 48 (2,2 %) – техникум [1].

Таким образом, анализ статистических данных несовершеннолетних подозреваемых, обвиняемых, осужденных показал, что ведущими факторами их алкогольной и наркотической зависимости являются:

- круг общения сверстников (58,7 %).
- семейные факторы (46,7 %).
- индивидуальные особенности (35,2 %).

Также стоит отметить особенности сообщества и территории проживания, где более ярко выражена криминальная зараженность подростков: Челябинская область, Республика Татарстан, Брянская область, Московская область, Иркутская область, Удмуртская Республика, Оренбургская область, Кемеровская область – Кузбасс, Республика Башкортостан, Забайкальский край.

Таким образом, основными предпосылками и причинами криминогенного поведения подростков являются: воспитание детей в неполных семьях, одним родителем, без отца; в семьях с ограниченными возможностями воспитания, либо в семьях, где непосредственно оказывалось отрицательное влияние; низкий образовательный уровень родителей;

злоупотребление спиртными напитками членов семьи; низкая родительская вовлеченность в жизнь ребенка и низкий контроль со стороны взрослых; вхождение в асоциальные группы, наличие друзей и знакомых в криминальном мире; наличие установок, оправдывающих асоциальное поведение, наличие травмирующих событий [4; 5].

Для реализации указанных целей ГУФСИН России по Красноярскому краю совместно с Красноярским государственным педагогическим университетом им. В.П. Астафьева разработали методический комплекс «Вершина», который затрагивает коррекцию всех факторов, способствующих вовлеченности подростков в алкогольную и наркотическую зависимость.

Конструкция заключается в том, что подростки отрабатывают сложные жизненные ситуации и закрепляют позитивный социальный опыт и позволяет с различных сторон увидеть возможные кризисные ситуации и, находясь в активной коммуникации, совместно разрешать их. А также развивает навыки позитивной коммуникации, взаимопомощи, создает условия для личностного роста подростков.

Задача методического комплекса «Вершина» – создание нового способа комплекта карточек с описанием конкретных ситуаций, направленных на профилактику и коррекцию аддиктивных поведенческих установок и формирование позитивных жизненных стратегий несовершеннолетних, расширяющих арсенал средств заявленного назначения и лишённого вышеуказанных недостатков. Практический результат, который может быть получен при реализации способа карточек-ситуаций, заключается в обеспечении ускорения и усовершенствования профилактики и индивидуального подхода при массовом обучении, простоты освоения способа и его применения и мобильности за счет возможности использования практически в любой точке мира.

Библиографический список

1. Бовин Б.Г., Пугачева В.В., Бондарь Е.А. Психологические защиты и их роль в реабилитации аддикций осужденных // Ведомости уголовно-исполнительной системы. 2022. № 7. С. 46–55. URL: <https://doi.org/10.51522/2307-0382-2022-242-7-46-55>.
2. Обзор о состоянии работы Ведомственной программы социально-психологической работы в отношении лиц, имеющих алкогольную и наркотическую зависимость в учреждениях территориальных органов ФСИН России, входящих в состав Сибирского федерального округа: письмо ГУФСИН России по Красноярскому краю от 01.11.2021 № исх-24/ТО/30-31326. Документ опубликован не был.
3. Груздева О.В., Малетина Н.В., Пугачева В.В., Сергеев Д.В. Социально-психологический портрет осужденного мигранта-рецидивиста (на примере выходцев Республики Узбекистан) // Теория и практика межкультурного взаимодействия в современном мире: материалы III Международной научно-практической интернет-конференции в рамках IV Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» / отв. ред. О.В. Груздева; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 2015. С. 8–14.
4. Пугачева В.В., Груздева О.В. Особенности психологического сопровождения осужденных, страдающих алкогольной и наркотической зависимостью // Феномены и тенденции развития современной психологии в образовании: материалы научно-практической конференции школьников, студентов, молодых ученых, посвященной Году науки в РФ / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 2021. С. 89–94.
5. Пугачева В.В., Груздева О.В. Состояние соматического и психологического здоровья несовершеннолетних осужденных как фактор риска рецидивных преступлений // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2021. № 2 (56). С. 156–167.

ЗНАЧЕНИЕ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ОПЫТА ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ КАРТИНЫ МИРА РЕБЕНКА

THE IMPORTANCE OF AESTHETIC EXPERIENCE FOR THE FORMATION OF A VALUE-SEMANTIC PICTURE OF THE CHILD'S WORLD

Н.Ю. Дмитриева

N.Y. Dmitrieva

Эстетический опыт, целостная и ценностно-смысловая картина мира ребенка, аксиологическое значение художественного текста, орнамент.

В статье рассматривается специфика построения картины мира ребенка как целостного и ценностно-смыслового знания об окружающем мире и самом себе через эстетический опыт. Представлен пример освоения и присвоения аксиологического содержания искусства орнамента как художественного текста посредством специально организованной художественной деятельности ребенка-дошкольника.

Aesthetic experience, holistic and value-semantic picture of the child's world, axiological meaning of a literary text, ornament.

The article examines the specifics of constructing a picture of the child's world as a holistic and value-semantic knowledge about the world around him and about himself through aesthetic experience. An example of mastering and appropriating the axiological content of the art of ornament as an artistic text through specially organized artistic activity of a preschool child is presented.

Картина мира человека как системное целостное знание об окружающем мире и себе самом начинает выстраиваться в дошкольном детстве. Это многоуровневое структу-

рированное категориальное знание выстраивается в результате духовно-нравственного, социального, физического, познавательного и эстетического опыта. Физические и нравственные категории бытия, такие как «форма и содержание», «пространство и время», «живое и неживое», «добро и зло», «свет и тьма», «истина и ложь», «реальность и фантазия», «порядок и беспорядок» и т.д., как наиболее общие бинарные понятия, становятся базисом в становлении картины мира дошкольника [4]. Такого рода складывающиеся представления во многом еще не определены, мало отчетливы, диффузны по своим качественным характеристикам и, как правило, не вполне определяются ребенком в понятийном выражении, но даже в таком виде они выполняют смыслообразующую функцию в организации мышления ребенка.

Способ построения целостной картины мира дошкольника – это осмысление и структурирование чувственного опыта, который ребенок приобретает в самых различных видах деятельности. Только к началу подросткового возраста картина мира начинает уточняться через теоретическое обобщение с выходом за пределы непосредственного эмпирического опыта, до этой же поры основным способом построения будет выступать эмпирическое обобщение [1]. В трудах отечественных ученых Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожца, П.И. Зинченко, П.Я. Гальперина, Л.И. Божовича утверждается, что в основе абстрактного мышления находится общение не языкового типа, а практическая деятельность человека. В частности, Н.Ф. Талызиной было доказано, что формирование умственного действия ребенка формируется через действие внешнее, материальное [5, с. 12].

Полученные эмпирические знания фиксируются в наглядных представлениях ребенка, а их обобщение происходит при помощи образных средств познания. И.А. Лыкова утверждает, что процесс формирования картины мира ребенка

как целостного представления об окружающем мире и самом себе является эстетическим по своему основанию [3, с. 14]. Особое значение в связи с этим приобретает организация эстетического опыта ребенка, в результате которого пространство художественного и творческого становится для маленького человека универсальной категорией для формирования целостной и ценностно-смысловой картины мира.

Первое. Эстетическое отношение выступает пространством построения целостной картины мира ребенка. Представления дошкольника об окружающем мире еще случайны, поверхностны, неустойчивы. Через восприятие художественного образа и практическую творческую деятельность ребенок гармонизирует картину мира как целостную. Еще не ведая причинно-следственных связей событий и явлений, не имея никаких представлений о научных законах, которые их объясняют, маленький человек через образный язык визуального, музыкального искусства, художественное слово схватывает и открывает для себя такого рода глобальные связи и зависимости мироздания, к которым взрослый приходит путем долгих исканий и размышлений. Представляя в детском рисунке землю, небо, солнце и помещая в центр этого наивного, но такого искреннего «космоса» самого себя с самыми близкими ему людьми, ребенок выстраивает свое гармоничное мироздание с главными его составляющими и их связями, «обнимая необъятное».

Второе. Эстетическое отношение выступает пространством построения ценностно-смысловой картины мира. Каждый обретенный смысл осваивается и присваивается ребенком лишь через сокровенный мир личности, через ответы на вопросы «кто я», «какой я», «что я люблю» и т.д. Благодаря увлекательной, заразной чувственно-образной составляющей мира эстетического ребенок вступает в диалог с любым фрагментом бытия, предметом или суще-

ством, принимая его как близкое и ценное, чувствуя свою гармоничную природную и социальную слитность с миром, свою «родственность» всему окружающему. Чувственно-образная природа мира эстетического помогает ребенку произвести колоссальную работу – выстроить «систему координат» мироздания, в котором лучи пространственных и смысловых ориентиров дают возможность определить свое место в нем, обрести первоначальную целостную картину мира, которая всю дальнейшую жизнь будет видоизменяться и уточняться.

Третье. Мир эстетического не только помогает ребенку выстроить первоначальную целостную и ценностно-смысловую картину мира, но и через знаковую природу искусства социализироваться и интегрироваться в общечеловеческую культуру.

Эстетическое как чувственно-явленная сущность представляет идейное содержание разного порядка (от индивидуально-личностного смысла до актуально-исторического и общечеловеческого значения), выраженное во вторичной чувственности языка искусства (музыкального, изобразительного, литературного, кинематографического и т.д.). Всякое художественное произведение – языковой текст, который складывается из системы знаков, имеющих амбивалентную природу – тело знака (художественная цветоформа, музыкальная интонация, художественный жест и т.д.) и его идейное выражение. Благодаря тексту произведения искусства сокрытый и сокровенный язык Книги Природы приобретает некоторую открытость и откровенность [2].

Всякое явление художественной культуры – это текст, сотканный из знаков языка того или иного вида искусства. Онтологизированные в художественных текстах культурные ценности общечеловеческого уровня передаются от эпохи к эпохе, от поколения к поколению, порою раскрываясь

в новом прочтении иными смыслами. Освоение и присвоение культурной ценности самого разного порядка, которая содержится в художественном тексте, возможно в диалоге с произведением искусства. Иными словами, прочтение художественного текста, осмысление его содержания и есть процесс познания культуры, а сама культура выступает системой коммуникаций личностей и эпох с помощью художественных текстов.

Безусловно, что прочтение художественного текста взрослым и ребенком значительно разнятся. Л.С. Выготский утверждал, что культурный опыт ребенка в коммуникации с художественным произведением приобретает через посредство взрослого, который своим прямым или же опосредованным участием прокладывает дошкольнику дорогу в мир общечеловеческой культуры. Аксиологическое содержание художественного текста, выраженное в семантическом ряде его знаковой структуры через чувственно-рациональное восприятие при посредстве взрослого, открывает маленькому зрителю, читателю, слушателю свою завесу, считывается, осмысливается, и, наконец, присваивается им как личностный ценностный смысл.

Пожалуй, самым доступным детскому восприятию и одновременно емким, целостным, чувственно богатым является народное искусство, язык которого, «отшлифованный» столетиями целым народом, а не одним мастером, с одной стороны, чрезвычайно прост и доступен для прочтения и осмысления ребенком, с другой – невероятно богат и емок по содержанию. Каждое произведение народного искусства вмещает содержание общечеловеческих высших духовных ценностей: любовь, добро, открытость, милосердие, бескорыстие, учит оптимистично воспринимать жизнь, осознавать целостность всего сущего, наконец, понимать свое уникальное место в общем строе мироздания.

В качестве примера осмысления дошкольником устойчивых категорий картины мира в процессе эстетической коммуникации можно представить знакомство с искусством орнамента. В культуре каждого народа древнейшее искусство орнамента в художественной форме через композиционные законы ритма, симметрии, композиционного центра, символики цветового строя и семантического строя стилизованного растительного и животного мотивов выступает умозрительным символом вселенной. В каждом орнаменте как сакральном культурном тексте зафиксированы смысло-жизненные законы человеческого и космического бытия, определено место человека в мировом порядке. «Моделируя мир, орнамент предстает формой художественного движения, рациональным и выразительным способом изображения мудрости порядка и логики гармонии в мире, в строении природы, человека, вещей, времен года, состояний, настроений» [3, с. 33]. Специально организованная художественная деятельность дошкольника по восприятию искусства орнамента, освоению законов его построения и творческому созданию орнаментальной композиции может стать уникальным образовательным пространством в освоении таких категорий в картине мира ребенка, как «жизнь», «цикличность», «ритм», «симметрия», «единство противоположностей», «движение».

Предлагая ребенку найти самостоятельное творческое решение задачи построения орнаментальной композиции, педагог приводит примеры ритмического движения из жизни (смена дня и ночи, света и темноты, тепла и холода, наконец, чередование при ходьбе шагов правой и левой ноги и т.д.). Дети постарше способны осмыслить примеры ритмического движения, опираясь на личный опыт психологического характера, такие как смена дружбы и вражды, радости и печали и т.д.

Самый простой орнамент с чередованием четырех элементов по кругу олицетворяет умозрительный ход времени, представленный в чередовании времени суток, времени года, наконец, смены возраста человека (утро/весна/детство, день/лето/молодость, осень/вечер/зрелость, зима/ночь/старость).

Симметрия как один из базисных законов орнаментальной композиции наглядно демонстрирует физические законы симметрий мироздания: всякий фундаментальный физический закон раскрывает некую симметрию Вселенной. Симметрия обнаруживается как системное качество не только физического мира, но и мира духовного: любовь и ненависть, добро и зло, свет и тьма, правда и ложь и т.д.

Композиционный центр – одно из ключевых понятий орнаментальной композиции, которое способно акцентировать внимание ребенка не только на центричность как средство гармонизации формы бытовых предметов (тарелка, часы, люстра и т.д.), но и объектов живой и неживой природы, в организации жизни социальных (общественных) насекомых (муравьи, осы, пчелы и т.д.), социальной жизни животных. Взрослый ненавязчиво проводит параллели с нравственными качествами человека, притягательными для его окружения, благодаря которым он становится «композиционным центром» в компании друзей, ровесников.

Система визуального порядка орнаментальной композиции, выраженная в организации поверхности посредством закономерного расположения элементов, не допускает возможности пересечения, наложения одного мотива на другой, которое выражало бы их «столкновение», «борьбу» за местоположение, особую значимость в общем строе композиции. Эту особенность искусства орнамента можно рассмотреть с детьми старшего дошкольного возраста на примере человеческих взаимоотношений, обсудив уникальность, важность и необходимость каждого человека в группе, коллективе людей, наконец, в мире.

Особого внимания на такого рода беседах заслуживает цветовая гамма произведений народного искусства. Педагогом может быть инициирована беседа о значении цветов в искусстве того или иного орнамента. Какова роль и значение красного и золотого цвета в искусстве хохломской росписи, какую мысль хотели донести до нас наши предки, представляя цветы и плоды в золотых и красных тонах и т.д.?

Каждое подлинное произведение искусства – это художественный текст, составленный из многоуровневой системы знаков и их значений. Изложенное художественным языком содержание понятий о добре и зле, жизни и смерти, пространстве и времени, цикличности всего сущего – основополагающих категорий картины мира через выстроенный педагогом диалог ребенка и произведения искусства в образовательном пространстве становятся для маленького зрителя, читателя, слушателя не суммой определенного рода знаний, но живым во всем многообразии и богатстве смыслом, формируют его целостную и ценностно-смысловую картину мира.

Библиографический список

1. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М.: ИНТОР, 1996. 544 с.
2. Жуковский В.И., Копцева Н.П. Пропозиции теории изобразительного искусства: учебное пособие. Красноярск: Краснояр. гос. ун-т, 2004. 266 с.
3. Лыкова И.А. Проектирование образовательной области «Художественно-эстетическое развитие». Новые подходы в условиях реализации ФГОС ДО. М.: Цветной мир, 2015. 144 с.
4. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка: от рождения до шести лет: [новый взгляд на дошкольное детство]. СПб.: Речь; М.: Образовательные проекты, 2010. 143 с.
5. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. М.: Просвещение, 1988. 175 с.

**ПРИЕМЫ РАЗВИТИЯ ЧУВСТВА РИТМА
У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ
В ПРОЦЕССЕ АНСАМБЛЕВОГО МУЗИЦИРОВАНИЯ**

**TECHNIQUES FOR DEVELOPING A SENSE OF RHYTHM
IN PRESCHOOL CHILDREN WITH DISABILITIES
IN THE PROCESS OF ENSEMBLE MUSIC MAKING**

**Н.Ю. Дмитриева
Т.В. Землянская**

**N.Y. Dmitrieva
T.V. Zemlyanskaya**

Ритм, чувство ритма, дети дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, ансамблевое музицирование.

В статье обосновывается благотворное влияние развития чувства ритма на общее развитие детей с ограниченными возможностями здоровья. Представлены приемы педагогической работы по развитию чувства ритма у детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья в процессе ансамблевого музицирования.

Rhythm, sense of rhythm, preschool children with disabilities, ensemble music making.

The article substantiates the beneficial effect of developing a sense of rhythm on the overall development of children with disabilities. The methods of pedagogical work on the development of a sense of rhythm in preschool children with disabilities in the process of ensemble music-making are presented.

Ритм – универсальная категория бытия. Ритмичное чередование в природе каких-либо явлений (времен года, времени суток, этапов жизни и т.д.), происходящее с определенной последовательностью – всеобщее свойство, универсальная закономерность организации материи, в том

числе живых организмов, «биологические часы» жизнедеятельности человека. Природа живет по законам ритма: ритмично движение планет, ритмично дыхание, ритмично бьется наше сердце. Понятие ритма неотрывно от метра. Метр является структурной основой любой ритмической конструкции. Под «метрическим порядком» расположения каких-либо элементов понимают их равномерную последовательность; ритмические структуры основаны на неравномерных рядах, различных интервалах, чередовании акцентов и пауз. Отсюда следует определение ритма в музыке: «последовательность длительностей, образуемая чередованием акцентов и пауз» [3]. В философском смысле взаимодействие ритма и метра отражает «универсальный закон развития мироздания» и представляет собой «развернутую во времени бинарную оппозицию» [1]. Свойство метро-ритмических структур замечено еще в античной эстетике: греч. *metron* – мера, измерение; *phythmos* – движение, течение, то же, что позднейшее «рифма». Пространственно-временная сущность феномена ритма определяет его главное свойство во всех видах визуально-пространственных искусств.

Время в музыке относительное, оно схоже с пульсацией сердечного ритма и, вероятно, отсюда термин «пульс» в применении к приему в музыке, когда слышны равномерные однообразные звуки. Они, как толчки сердечной мышцы, наполняют музыкальную ткань своим ровным ритмом, пульсом. Это чувство равномерной пульсации вырабатывается у каждого профессионального музыканта уже с первых шагов. «Держать темп», не замедляя и не ускоряя эту пульсацию, – первая задача музыканта-исполнителя. Ритм в музыкальном произведении может быть разнообразным, но пульсация метроритма неизменно (чередование сильной доли со слабыми, внутренне «часы» музыкальной ткани).

Чувство музыкального ритма имеет не только моторную (физическую), но и эмоциональную природу. Музыка чрезвычайно эмоциональный вид искусства, и характер музыкального ритма позволяет передавать мельчайшие перемены настроения, тончайшие оттенки чувств. Чувство ритма – это способность активно воспринимать музыкальное время, осознавать события, которые происходят в течение этого времени.

Значение чувства ритма для становления личности ребенка велико. «Представления детей об основных свойствах и отношениях объективного мира еще неопределенны, диффузны, не совсем отчетливы, зачастую не выражены точным словом или определением, но даже в таком виде они играют важную роль в общей организации мышления ребенка и тем самым способствуют построению картины мира в его сознании» [4]. Для ребенка с ОВЗ задача построения картины мира усложняется кратно в силу его психофизических особенностей, нарушений восприятия, мышления, речи, двигательных способностей. Однако стремление такого ребенка определиться, понять ритм своей жизни, вписать себя в мироздание, включиться в пульсацию жизни велико и назначение педагога, музыкального педагога – помочь действенным эффективным способом ускорить этот процесс.

Современное изучение влияния искусства на человека началось в XX веке: В.М. Бехтерев, И.М. Догель, И.М. Сеченов выявили положительное влияние музыки на различные системы организма человека – сердечно-сосудистую, дыхательную, двигательную, центральную нервную. О психотерапевтическом воздействии музыки писали Т.С. Бабаджан, Н.А. Ветлугина: в коррекционной работе музыка выполняет релаксационную, регулирующую функции. Ребенок с ОВЗ, начинающий заниматься музыкой позитивно, качественно меняется в своем развитии. Взаимодействие с музыкой

помогает ребенку избавиться от многочисленных негативных впечатлений, отрицательных проявлений [1]. Именно через чувство и осмысление того, что ему нравится, комфортно, дорого, любимо он, маленький человек, познает себя в этом мире: кто я, что я люблю, что меня радует, удивляет, и наоборот, что я не люблю, что меня огорчает, пугает, что вызывает эстетический и когнитивный дискомфорт.

Эстетическое отношение к миру формируется с рождения и наиболее интенсивно развивается до пяти лет. Чем выше уровень развития эстетического отношения к миру, тем более высок уровень общего, интеллектуального, соответственно, эмоционального развития имеет ребенок дошкольного возраста. Это в равной степени относится к детям с ограниченными возможностями здоровья. Учитывая их специфические особенности, обусловленные задержкой развития, меры эстетического воздействия необходимо усиливать как количественно, так и качественно.

Социальное педагогическое воздействие музыки на ребенка связано с тем, что она предоставляет ему бесчисленные возможности для самовыражения, самореализации. Созданные им продукты музыкальной деятельности (пение, движение под музыку, игра на музыкальных инструментах) облегчает процесс коммуникации со взрослым, сверстниками. Интерес со стороны окружающих к творчеству ребенка повышает его самооценку [2]. «Задача педагогического воздействия на детей с особенностями развития заключается в приобщении ученика к миру музыкального искусства, формировании у него необходимых знаний и практических умений в разнообразных видах музыкальной деятельности. Педагог должен помочь скорректировать отставание в развитии ученика, стимулировать его самостоятельные действия, позволяющие более свободно и уверенно чувствовать себя в социуме» [4].

Известны три способа обучения игре на музыкальных инструментах: цветовой (цифровой), нотный, по слуху.

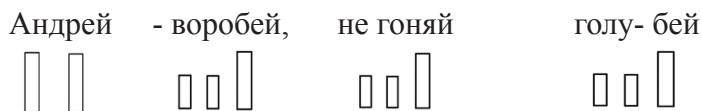
Нотный для детей с ограниченными возможностями здоровья сложен, в силу дефицита внимания почти невозможен. По слуху обучение непросто, поскольку слуховая память, необходимая для такой формы работы, у детей с особенностями развития недостаточно развита.

Способ цветовой (цифровой) наиболее доступен и понятен детям всех нозологий (особенностей развития). Цветовой (цифровой) способ состоит в следующем: на каждую клавишу фортепиано (синтезатора, ксилофона, металлофона) наклеивается цветная метка: до – красный цвет, ре – оранжевый, ми – желтый и так далее до клавиши си, окрашенной в фиолетовый цвет. Семь нот – семь цветов радуги.

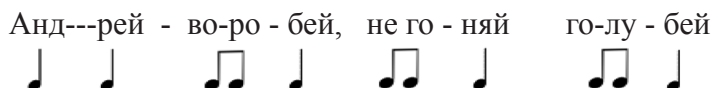
Следующая ступень: на карточках вместо нот фиксируются знаки нужного цвета. Песенка на одной ноте – «Андрей-воробей» – «записывается» знаками одного цвета. В песенке с двумя разными звуками («Та-та, два кота», «Фа–соль») понадобятся два цвета, находящиеся рядом, поскольку в песенке два звука являются соседними (до–ре или ля–си).

Одновременно педагог решает вопрос ритма, поскольку даже самая простая детская песенка имеет ритмическую структуру. Для ребенка с ограниченными возможностями здоровья схема всех длительностей (начиная с целой длительности и заканчивая восьмой) поначалу трудна. Ограничимся двумя длительностями – четвертными и восьмыми. Возьмем в работу две из них, визуально обозначив их как длинную и короткую «палочки»: длинная палочка – это долгий звук, короткая – короткий звук. Могут быть другие варианты обозначения: например, ноты в форме круга, овала, прямоугольника или в форме какого-то предмета, например, в виде ягоды или футбольного мяча (из предпочтений ребенка).

Таим образом, песенка «Андрей-воробей» будет выглядеть как чередование вертикальных линий разной величины:



Нотный аналог выглядит так:



В мелодиях, построенных на звуках разной высоты (ля, фа, си, ми), каждую вертикальную черту окрашиваем в цвет ноты. Складывается графическая цветная запись всей мелодии. Такой способ значительно сокращает процесс разучивания музыки на отдельно взятом музыкальном инструменте.

Для ритмических композиций достаточно карточек с прописанным ритмом, без цветных составляющих, которые показывают высоту конкретной ноты.

Это первый шаг на пути разучивания мелодии. Занятие строится «по показу» – педагог показывает, ребенок повторяет. Первые три-четыре занятия показ преобладает. В каждом занятии допустимо прорабатывать несколько музыкальных произведений. Музыка может звучать в записи, фонограммой, может исполняться самим педагогом. На очередном занятии педагог может показывать ребенку ритм, играть одновременно с ним или сначала помочь ребенку вспомнить нужный ритм по карточкам или под счет.

Возникает острая необходимость этот ритм каким-то понятным ребенку образом озвучивать, поскольку одновременно исполнять музыкальное произведение и показывать ребенку ритм невозможно. Вступает в силу голосовая инструкция. Ровный ритм из четвертных длительностей хорошо воспринимается детьми в качестве устного счета (раз, два).

При необходимости можно добавить «и», как это делают музыканты, разучивая мелодии с восьмыми длительностями (раз – и – два – и).

Прием «тремоло» детьми воспринимается радостно, позитивно, они любят играть «тремоло» долго, с воодушевлением (для бубна, бубенцов, маракаса – это продолжительное встряхивание, для треугольника – быстрое касание палочки в верхней части инструмента). В нашей практике озвучивание (название) этого приема сократилось до звукоподражания – «тррр». Несколько занятий уделяется приему остановки исполнения тремоло, которое озвучивается словом «стоп».

Все вышперечисленные инструкции – счет долей в музыке, голосовые знаки «тррр» и «стоп» – предельно емки. Это не случайно, поскольку дети с ограниченными возможностями здоровья быстро запоминают короткие слова и могут их воспроизвести. Во время своего исполнения дети зачастую сами произносят голосовые знаки, дисциплинируя себя. Все же необходимость в инструкциях педагога во время исполнения остается. У педагога в этом процессе нет времени на многосложные слова. Дети могут отвлечься на любой звук извне, на появление раздражителя (яркий предмет, неудобная одежда) и вследствие этого просто забыть, в каком ритме нужно играть, где остановиться, где играть «тремоло». Это значит, что слова-инструкции будут оставаться в процессе музицирования довольно долго, порой даже в момент выступления (перед родителями, на концерте в ДООУ, на конкурсе).

Следующий этап в развитии у детей с ограниченными возможностями здоровья музыкальности и, в частности, чувства ритма заключается в развитии способности исполнять разученное произведение ансамблем с другими детьми. «Assamble» в переводе с французского означает «вместе». А вместе исполнять четко, ровно и ритмически верно – задача сложная, требующая многократных повторений, «оттачивания». И на этом этапе важно не переусердствовать,

не утомить ребенка однообразием задачи. Психологически такому особенному исполнителю играть одно и то же длительный промежуток времени трудно. Приходит усталость, раздражительность и, как следствие, возникает протест (инструмент летит на пол, исполнитель говорит, если может, «не хочу»). Поэтому педагогу важно уловить малейшие признаки усталости даже у одного из музицирующих детей – ускользающий взгляд, вялые движения, зевота – и сделать остановку.

По завершении каждого музыкального действия важно оценить работу ребенка. Он нуждается в доброжелательной, положительной оценке своих усилий. Как бы ни малы были результаты – не ритмично, невпопад, сбивчиво, ритмически неровно – мы его хвалим: «хорошо», «молодец», «получилось». Любой одобряющий жест рукой, аплодисменты самим себе звучат после каждого проделанного упражнения. Из такого отношения педагога к ребенку складывается его отношение к занятию и к самому процессу в целом. Об этом нужно помнить всегда. Положительный эмоциональный настрой педагога первичен, без него ребенок с ограниченными возможностями здоровья не станет продолжительно заниматься музыкой.

Перечисленные способы и приемы развития чувства ритма в процессе ансамблевого музицирования детей с ограниченными возможностями здоровья – авторские. Они были апробированы на занятиях на протяжении шести лет в городском доме культуры Красноярск «Культурный центр на Высотной» в формате индивидуальных и групповых занятий. С 2017 года существует оркестр детей с ограниченными возможностями здоровья «Праздник Непослушания» (по С. Михалкову, «непослушные» и вместе с тем «слушание», поскольку таким детям важно учиться слушать инструкцию педагога, ритм музыки, начало и окончание музыкальной фразы). В нашем оркестре за эти годы побывало 68 детей разного возраста, различных нозологий

(диагнозов). Результатом этой работы можно считать последние конкурсные достижения коллектива – Гран-при в конкурсе «Сибирь зажигает звезды» в феврале 2023 г.

Развитие чувства ритма – это буквально развитие соответствующих связей слуха, реакции и координации. При освоении ребенком простейших, казалось бы, ритмических действий в процессе музицирования незатейливых детских песенок ребенок учится переживать музыку телесно-двигательно, чувствовать своим телом эмоциональную выразительность ритма. Дети дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья нуждаются в особом педагогическом сопровождении. Использование специальных дидактических материалов – карточки с изображением ритма мелодии, с обозначением звуковысотности, вербальные инструкции – значительно сокращают время разучивания музыкального произведения даже детьми с довольно тяжелыми диагнозами. Ансамблевое музицирование притягательно для детей с различными особенностями в развитии, оно дисциплинирует, приучает слушать музыку, не реагировать на ошибки рядом сидящего ребенка.

Особенные дети хотят быть успешными, слышать аплодисменты, быть на сцене в ярких костюмах – быть артистами. Постепенно мы открываем в детях с ограниченными возможностями здоровья их музыкальные дарования. Ребенка вдохновляет ситуация успеха, и его возможности увеличиваются кратно, а для увлеченного ребенка возможно все: развитие усидчивости, музыкальной памяти, способность запомнить и верно исполнить ту или иную пьесу, исполнять динамические оттенки (громче – тише). Развитие музыкальности активизирует речь детей, улучшается их осанка, игра на духовых инструментах (свирель) раскрывает легкие. У ребенка появляется желание выступать публично – читать стихи, исполнять песни, танцевать. Дети с удовольствием общаются со сверстниками. Некоторые из участников оркестра пробуют сами сочинять мелодии.

Библиографический список

1. Бабаджан Т.С. Музыкально-ритмическое воспитание в дошкольных учреждениях. М.: Работник просвещения, 1930. 218 с.
2. Ветлугина Н.А. Детский оркестр. М.: Музыка, 1976. 95 с.
3. Ветлугина Н.А. Музыкальный букварь. М.: Музыка, 1986. 112 с.
4. Лыкова И.А. Современные подходы к проектированию образовательной области «Художественно-эстетическое развитие». От концепции к практике. М.: Цветной мир, 2019. 104 с.
5. Теоретические основы и методика музыкального воспитания детей с проблемами в развитии: учебное пособие для СПО / под ред. Е.А. Медведевой. М.: Юрайт, 2022. 224 с.

КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ С ПОМОЩЬЮ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР

CORRECTION OF PRONUNCIATION DISTURBANCES IN PRESCHOOL CHILDREN WITH PHONETIC-PHONEMATIC SPEECH UNDEVELOPMENT WITH THE HELP OF DIDACTIC GAMES

О.Ю. Евстюничева

O.U. Evstyunicheva

Коррекция, нарушение звукопроизношения, фонетико-фонематическое недоразвитие, дидактическая игра.

В статье освещены вопросы использования дидактических игр в процессе коррекции нарушений звукопроизношения у детей дошкольного возраста с фонетико-фонематическим недоразвитием. Раскрыто понятие фонетико-фонематического недоразвития речи, рассмотрены методы и приемы работы с детьми, посещающими дошкольные учреждения и имеющими нарушения речи.

Correction, impaired sound pronunciation, phonetic and phonemic underdevelopment, didactic game.

The article highlights the issues of using didactic games in the process of correcting sound pronunciation disorders in preschool children with phonetic and phonemic underdevelopment. The concept of phonetic-phonemic underdevelopment of speech is disclosed, methods and techniques of working with children attending preschool institutions and having speech disorders are considered.

Одним из важнейших условий для гармоничного и всестороннего развития ребенка является хорошая речь. Уровень сформированной речи, широта возможностей в познании окружающей действительности зависит от того, как ребенок будет высказывать свои мысли. Чем богаче и правильнее у ребенка речь, тем содержательнее и полноценнее взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, тем активнее происходит его психическое развитие.

Дошкольный возраст является сенситивным для развития и формирования речи, в том числе ее фонематической стороны, недостатки которой в этот период легче и быстрее устраняются. Следует отметить, что в последние годы в дошкольных учреждениях количество детей с нарушениями речи увеличивается. Самым распространенным речевым дефектом в дошкольном возрасте считают нарушение звукопроизношения, дошкольники с фонетико-фонематическим недоразвитием речи.

Термин «фонетико-фонематическое недоразвитие» (ФФН) был введен в рамках психолого-педагогической классификации речевых нарушений учеными сектора логопедии под руководством Р.Е. Левиной. Фонетико-фонематическое недоразвитие речи представляет собой нарушение процессов формирования произносительной системы родного языка у детей с различными речевыми нарушениями, с нормальным слухом и интеллектом вследствие дефектов восприя-

тия и произношения фонем [2]. ФФН речи может спровоцировать появление таких психологических особенностей, как стеснительность, замкнутость, нерешительность, замедленная включаемость в ситуацию общения, нежелание поддерживать беседу, неумение вслушиваться в звучащую речь. Как результат, дети стараются меньше говорить, замыкаются, нарушается коммуникативная функция речи. Таким образом, сказанное выше обуславливает актуальность и важность коррекции нарушений звукопроизношения детей дошкольного возраста.

Преодоление фонетико-фонематического недоразвития достигается путем целенаправленной логопедической работы по коррекции звуковой стороны речи и фонематического недоразвития. Своевременное и личностно ориентированное коррекционное воздействие на нарушенные звенья речевой функции позволяет не только полностью устранить речевые нарушения, но и сформировать устно-речевую базу для овладения элементами письма и чтения еще в дошкольный период. С этой целью часто прибегают к использованию в коррекционной работе игровых методов.

Система коррекционной работы по воспитанию правильного звукопроизношения строится на основе психолого-педагогического подхода и игровой формы обучения. Для ребенка дошкольного возраста игра – это ведущая деятельность, в которой проявляется, формируется и развивается его личность. Известно, что дошкольники легче принимают задание взрослого, если оно имеет игровую форму. В игре ребенок развивается как личность, у него формируются те особенности, от которых в дальнейшем будут зависеть успешность его учебной деятельности и отношения со сверстниками и окружающими людьми.

Для детей дошкольного возраста с различными речевыми нарушениями игровая деятельность является необ-

ходимым условием всестороннего развития их личности и интеллекта. Однако недостатки звукопроизношения, недостаточно четкое восприятие звукового образа слов, ограниченность словаря, полное или частичное отсутствие грамматических форм, а также изменения темпа и плавности речи, – все это в различной степени оказывает влияние на их игровую деятельность, порождая характерные особенности поведения в игре.

Дидактическая игра является одним из способов обучения дошкольника, в котором ребенок воспринимает умственную задачу как практическую, игровую, что повышает его познавательную активность, расширяет кругозор, развивает восприятие, мышление, внимание, способствует активизации речи. Воспитательно-образовательное содержание этих игр формируется в виде дидактической задачи, но для детей эта задача не выступает открыто, а реализуется косвенным путем, посредством игровой задачи, игровых действий и правил [3].

В условиях различных игровых ситуаций легче и прочнее происходит усвоение и закрепление логопедического материала. Игровые приемы формируют просодические элементы, активизируют и обогащают словарный запас, повышают эмоциональную активность, способствуют более полной реализации потенциальных возможностей. Данные методы помогают чередовать виды речевой работы, что повышает эффективность коррекционных занятий, препятствуют преждевременному утомлению на логопедических занятиях. В ходе проведения дидактических игр у детей воспитывается неторопливый темп речи, ее звучность и выразительность, совершенствуется звукопроизношение, слово и фразообразование, увеличивается словарный запас. Поэтому применение дидактических игр в коррекции нарушений фонетико-фонематической стороны речи дошколь-

ников способствует более быстрому и эффективному преодолению речевых расстройств [1].

Для успешной работы в данном направлении нужно определить целевую направленность игр и игровых упражнений. Дидактические игры весьма разнообразны по форме и содержанию, а задачи этих игр определяются в зависимости от этапа логопедических занятий с ребенком. Как правило, любая дидактическая игра решает комплекс задач и любую из них можно использовать с целью коррекции речевых нарушений, стоит только попросить ребенка оречевлять свои действия.

Логопедическая работа по коррекции фонетико-фонематических нарушений с использованием дидактических игр включает в себя формирование произносительных навыков, развитие фонематического восприятия и навыков звукового анализа и синтеза. Коррекционное обучение предусматривает также определенный круг знаний об окружающем мире и соответствующий объем словаря, речевых умений и навыков, которые должны быть усвоены детьми на данном возрастном этапе. Они развивают у детей слуховое внимание, правильное восприятие речи, учат соотносить звучащее слово с картинкой или предметом, внятно произносить одно-, двух-, трех-, четырехсложные слова, отвечать на вопросы, громко и тихо воспроизводить звукоподражания.

Таким образом, своевременная коррекция речевых расстройств у детей с ФФН является необходимым условием их психологической готовности к школьному обучению и адаптации к новым социальным условиям. В этом контексте дидактическая игра является наиболее оптимальным методом коррекции нарушений звукопроизношения у детей с ФФН, так как игра способствует пробуждению у детей интереса к речи, языку, общению и именно в ней дети способны учиться мыслить и усваивать самый сложный материал.

Библиографический список

1. Букатов В.М. Секреты дидактических игр: Психология. Методика. Дисциплина. СПб.: Речь, 2010. 253 с.
2. Левина Р.Е. Нарушения речи и письма у детей: Избранные труды. М.: АРКТИ, 2005. 224 с.
3. Половинко Э.Р. Теоретико-методологические аспекты использования игр в воспитании [Электронный ресурс]. URL: <https://nsportal.ru/kultura/muzykalnoe-iskusstvo/library/2020/12/14/teoretiko-metodologicheskie-aspekty-ispolzovaniya> (дата обращения: 20.03.2023).

СПОРТИВНЫЕ СЕМЕЙНЫЕ ТРАДИЦИИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ЧЛЕНОВ СЕМЬИ

SPORTS FAMILY TRADITIONS AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF PHYSICAL ACTIVITY OF FAMILY MEMBERS

**И.Г. Каблукова
Н.А. Курбатов
О.В. Груздева**

**I.G. Kablukova
N.A. Kurbatov
O.V. Gruzdeva**

Физическое воспитание, физическая активность, спортивные традиции, семья.

В статье поднимается проблема низкой физической активности детей и возможности ее решения через создание и поддержание спортивных семейных традиций; описаны результаты эмпирического исследования существующих в современных семьях спортивных традиций и участия в них детей, предпочитаемые формы физической активности семьи.

¹ 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».

Physical education, physical activity, sports traditions, family.

The article raises the problem of low physical activity of children and the possibility of solving it through the creation and maintenance of sports family traditions; describes the results of an empirical study of sports traditions existing in modern families and the participation of children in them, the preferred forms of physical activity of the family.

Проблема низкой физической активности современных детей часто поднимается и обсуждается родителями, медиками, педагогами, психологами и другими специалистами, но, несмотря на многочисленные публикации, статистические данные свидетельствуют о ее ежегодном обострении. Результаты медико-психологических исследований утверждают, что малоподвижный образ жизни ребенка оказывает негативное влияние не только на состояние здоровья его организма, но и ведет к снижению мозговой деятельности и работоспособности [1]. Ученые установили, что ребенок может стать усидчивым только в том случае, если полностью удовлетворена его естественная потребность в движении; дети осваивают сначала навыки управления движением, затем статику.

Под физической активностью Всемирной организацией здравоохранения (ВОЗ) понимается любое движение тела человека, на которое тратится энергия во время совершения человеком трудовой деятельности, игры, учебы, общения. Физическая активность является важнейшей из естественных потребностей человека, она формирует структуру и все функции человеческого организма [5].

Семейные традиции являются одним из ключевых факторов развития и социализации личности ребенка. В современных отечественных исследованиях отмечается высокая степень разнообразия существующих семейных традиций, большая доля их изменчивости в соответствии с вызовами современной жизни. Ученые выделяют различные основания

для классификации семейных традиций, среди них по субъектному аспекту, видам, организационным структурам, функциям, типам, сферам бытования, «непреходящей ценности» в воспитании детей и др. [2].

Для нас интерес представляют «спортивные семейные традиции», под которыми мы будем понимать повторяющиеся, понятные всем членам семьи совместные действия, передающиеся из поколения в поколение, отражающие спортивные интересы и увлечения, занятия физической культурой и спортом [3]. В современных исследованиях утверждается, что спортивные семейные традиции оказывают влияние на увлечение детей спортом и развитие их физической активности [4].

В связи с этим для решения проблемы низкой физической активности современных детей нам необходимо выяснить имеющиеся в современных семьях спортивные традиции и участие в них детей, понять предпочитаемые современными семьями формы физической активности.

С этой целью нами было проведено исследование, в состав респондентов которого вошли жители г. Красноярска – обучающиеся основной школы (5–9 класс) и их родители (всего в опросе приняли участие 389 человек). Основным опросным методом, используемым в исследовании, стал метод анкетирования.

Было разработано две анкеты соответственно каждой группе респондентов. Каждая группа респондентов заполняла анкеты независимо (отдельно) друг от друга. В анкеты были внесены две группы вопросов: связанные с пассивными способами проявления интересов и увлечений физической культурой и спортом; связанные с активными занятиями физической культурой и спортом. Детям и родителям предлагалось оценить по пятибалльной шкале, насколько характерны для их семьи те или иные спортивные семейные

традиции: утренняя гимнастика; физические упражнения в домашних условиях в виде базовой или силовой гимнастики, упражнений на гибкость, осанку и др.; закаливание с учетом возрастных и индивидуальных особенностей членов семьи; самостоятельные занятия плаванием, греблей, беговыми лыжами, горными лыжами, спортивными играми (футбол, волейбол, баскетбол, настольный теннис, городки, боулинг и др.), настольными играми (шахматы, шашки и др.); посещение тренировок в спортивных залах (клубах), занятия под руководством тренера; самостоятельные тренировки в домашних условиях на домашних тренажерах; участие в спортивных мероприятиях, организуемых учреждениями, организациями, муниципалитетами и пр.; участие в любительских соревнованиях по разным видам спорта; участие в пешеходных и велосипедных прогулках, пеших туристических маршрутах, велосипедных маршрутов разной степени сложности; проведение выходных на природе с подвижными играми (бадминтон, лапта, салочки, догоняшки), купание в открытой воде; посещение спортивных соревнований в качестве болельщиков; просмотр спортивных соревнований по телевидению; обсуждение результатов выступления профессиональных спортсменов и команд на соревнованиях разного уровня (федеральных, европейских, мировых, Олимпийских играх).

Анализ анкетных опросов респондентов позволил сделать следующие выводы.

Наличие спортивных семейных традиций отметили около половины опрошенных детей и родителей, причем лишь 12 % указали на их постоянство и систематичность. При этом наибольшим постоянством отличаются семейные традиции, связанные с пассивными способами проявления интересов и увлечений физической культурой и спортом. Большинство родителей отметили, что семейные спортивные

традиции, связанные с активными занятиями физической культурой и спортом, во многом нерегулярны и ситуативны, зависят от природно-климатических условий, финансовой ситуации в семье, состояния здоровья ее членов, наличия свободного времени и пр.

Около трети родителей и детей сообщили, что среди членов семьи есть те, кто обладает спортивными разрядами и достижениями, работает в индустрии физической культуры и спорта, имеет образование, позволяющее работать учителем физической культуры, тренером. Однако назвать их убежденными сторонниками существующих спортивных семейных традиций, активно поддерживающими их и воплощающими в жизнь семьи, решились около 5 % респондентов.

Общность семейных спортивных интересов и увлечений отметили около 70 % родителей и 50 % детей. При этом большинство родителей считают своих детей инициаторами создания и воплощения в жизнь спортивных семейных традиций, увлечений и интересов. Дети же констатировали, что родители в целом поддерживают их спортивные пристрастия, но выбирают для себя более пассивные способы их проявления (просмотр спортивных передач и соревнований по телевидению; обсуждение результатов выступления профессиональных спортсменов и команд на соревнованиях разного уровня; посещение спортивных соревнований в качестве болельщиков, в том числе детских; проведение выходных на природе с подвижными играми, физическим трудом, купанием в открытых водоемах).

Позитивно относятся к имеющимся спортивным семейным традициям подавляющее большинство детей и родителей, принявших участие в исследовании. Ими осознается и формулируется значимость спортивных семейных традиций в воспитании детей (влияние на физическое, нравственное, гражданско-патриотическое развитие ребенка),

в развитии физической активности всех членов семьи, а также отмечается сближение членов семьи, формирование более высокой степени эмоциональной близости и привязанности членов семьи друг к другу. Негативного отношения к имеющимся спортивным семейным традициям родители не высказали, но 10 % детей хотели бы изменить существующие в семье спортивные традиции. Эти изменения связаны с двумя основными направлениями: во-первых, доминирующими в семье спортивными интересами и увлечениями; во-вторых, переходом пассивных способов проявления интересов и увлечений в более активные занятия физической культурой и спортом.

подавляющее большинство родителей считают себя способными влиять на существующие спортивные семейные традиции и создание новых, отвечающих сегодняшним интересам и возможностям членов семьи. Среди условий, позволяющих поддерживать существующие спортивные семейные традиции и стимулирующих к созданию новых, родители назвали физкультурно-спортивные мероприятия, организуемые учреждениями, организациями, муниципалитетами (школьные «Веселые старты», районные соревнования «Папа, мама, я – спортивная семья», открытый чемпионат города по зимнему триатлону Winter race, городские забеги «Жара» и «Добрая пятерка», лыжный забег «Преодолей себя», трейл «Горячий лед» и др.).

Полученные результаты опроса детей и родителей позволяют утверждать, что в современных семьях существуют спортивные традиции, они характеризуются пассивными способами проявления интересов и увлечений физической культурой и спортом; дети являются не только активными участниками существующих спортивных традиций в семье, но и активными создателями новых, ориентированных на активные занятия физической культурой

и спортом; среди предпочитаемых современными семьями форм физической активности в спортивных семейных традициях доминирует «проведение выходных на природе с подвижными играми, физическим трудом, купанием в открытых водоемах».

Таким образом, результаты исследования наглядно продемонстрировали, что именно дети являются наиболее активными сторонниками спортивных семейных традиций, их деятельными созидателями. Эта информация дает нам основание для создания системы влияния на спортивные традиции современных семей, их обогащение, приращение, увеличение доли традиций с активными занятиями физической культурой и спортом, стимулирующих физическую активность всех членов семьи.

Библиографический список

1. Ал-Хасани М.Х-Х. Проблема снижения физической активности детей школьного возраста в мире и поиск путей ее решения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23, № 175. С. 88–94.
2. Биктагирова Г.Ф., Валеева Р.А., Биктагиров Р.Р. Семейные традиции: вопросы теории и социального проектирования: монография. Казань: Отечество, 2012. 229 с.
3. Власова В.Б. Традиция как социально-философская категория // Философские науки. 1980. № 4. С. 36.
4. Гарипова И.О. Педагогические условия реализации семейных традиций в физическом воспитании детей дошкольного возраста: автореф. дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Ин-т развития дошкольного образования РАО. М., 2005. 22 с.
5. Рекомендации ВОЗ по вопросам физической активности и малоподвижного образа жизни: краткий обзор. Женева: Всемирная организация здравоохранения, 2020. С. 24. URL: <https://docs.yandex.ru/docs/view?tm=1679976145&tld=ru&lang=ru&name=9789240014909-rus> (дата обращения: 01.03.2023).

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА – ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ МОДЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА

PEDAGOGICAL PRACTICE IS AN EDUCATIONAL MODEL OF TEACHER TRAINING

О.В. Козлова

O.V. Kozlova

Практическая подготовка, профессиональная компетентность, образовательная модель.

В статье представлен опыт практической подготовки обучающихся и оценка качества их подготовки с применением демонстрационного экзамена.

Practical training, professional competence, educational model.

The article presents the experience of practical training of students and assessment of the quality of their training using a demonstration exam.

Независимая оценка качества подготовки обучающихся является важным и необходимым для университета аспектом. В области теоретической подготовки для независимой оценки мы давно используем участие студентов в Федеральном интернет-экзамене бакалавров (ФИЭБ).

С точки зрения оценки практической подготовки всегда возникают вопросы, касаемые оценки. Вот уже несколько лет с разным успехом используем для оценки практической подготовки форму демонстрационного экзамена. В вузовском положении о демонстрационном экзамене определено, что он приравнивается к форме независимой оценки, поскольку для оценки результатов экзамена привлекаются специалисты из числа работодателей, не работающие в вузе.

Прежде чем студент демонстрирует результаты на экзамене, существует сложный и долгий процесс его (студента) подготовки.

Сегодня центральной способностью педагога рассматривают профессиональную компетентность. Характерной особенностью его профессионального сознания является сосредоточенность и центрированность мышления на педагогических проблемах, видение педагогического процесса как целостного явления, центральное место в котором принадлежит личности обучающегося [3].

Ведущее значение в структуре его педагогического сознания имеют педагогическое мышление и рефлексия.

Теперь от профессионала обществом запрашиваются не только умения и способности в рамках конкретной деятельности, сколько общая готовность к построению и преобразованию своей деятельности в зависимости от меняющихся ценностных оснований и целевых ориентиров [2].

В связи с этим меняются задачи и образовательный статус педагогической практики. Для этого педагогическая практика в общей системе профессиональной подготовки должна встраиваться в общее содержание.

Организация практики требует соблюдения целого ряда условий.

1. Построение системы непрерывной педагогической практики, в основу которой положена единая программа для всех ее видов.

При этом содержание каждого вида практики должно способствовать развитию у студентов способности к рефлексии и самопознанию в контексте осваиваемой деятельности [1]. Основными признаками построения такой программы выступают:

- принцип деятельностного подхода (профессионально-деятельностные задания);
- принцип преемственности (обеспечение взаимоперехода и взаимообусловленности всех видов практики между собой);

– принцип развития (определенное становление личности будущего педагога).

2. Содержание каждого вида практики составляют профессионально-деятельностные задания, побуждающие студентов к проявлению своей субъектности в деятельности.

3. Постоянное «погружение» студентов в рефлексивную позицию.

Основным средством для реализации этого условия является создание в ходе педагогической практики необходимой рефлексии. Примерами может выступать рефлексивная беседа. Ее цель – помочь студенту выяснить, «что», «как» и «почему» педагог рефлексивно в своей профессиональной деятельности. Предметом обсуждения может выступать сам процесс проектирования учебной деятельности и критерии отслеживания его эффективности.

Реакция на затруднение используется для анализа студентом причин и методов преодоления возникающего затруднения.

Целостность практике придает целевой блок, который структурирует содержание и формы деятельности практиканта.

1 курс – практика по введению в профессию.

Цель – ввести студентов в смысловое пространство профессии для формирования концепции «Я – педагог» (показать многогранность и нестандартность профессиональной деятельности; сформировать эталон педагога-профессионала; создать ситуации самооценивания).

2 курс – педагогическая практика.

Цель – развить у студентов умение строить событийную общность с детьми. (Он еще не изучал специальные дисциплины или только начал, но имеет представление о видах детской деятельности. Студент осознает свои сильные и слабые стороны в коммуникации в контексте профессиональной деятельности; появляется первый опыт модели-

рования педагогической ситуации; через оценку деятельности педагога возникает потребность критически оценивать результаты взаимодействия).

3 курс – две практики с разным содержанием.

– Методическая практика.

Цель – знакомство с нормативным содержанием (документы, их форма и использование в деятельности).

– Вожатская практика.

Цель – развить способности применять имеющиеся умения и навыки организации воспитательной работы в условиях нерегламентированной деятельности.

4 курс – практика интерна.

Цель – развить у студентов способность проектировать и осуществлять образовательный процесс. (Поставить студента в позицию субъекта профессиональной деятельности, сформировать умение планировать деятельность, обеспечить освоение технологии организации сотрудничества, индивидуального подхода к ребенку).

Опыт построения практики в такой концепции убеждает в необходимости утверждения данного подхода к профессиональной подготовке будущих педагогов и требует дальнейшего совершенствования стратегии и тактики ее построения и реализации.

Опыт последнего экзамена показал высокую степень профессиональной готовности, но выявил некоторые дефициты теоретической подготовки. Например, студенты испытывают трудности при разработке технологической карты непосредственной образовательной деятельности (НОД) с формулировкой целей и задач.

Поэтому при реализации дисциплин модуля «Интернатура» этому было уделено особое внимание. О результатах сможем судить уже после заключительной практики и экзамена, где студенты смогут продемонстрировать конечный результат в освоении практической деятельности с детьми.

Библиографический список

1. Болотов В.А., Исаев Я.И., Слободчиков В.И., Шайденко И.А. Проектирование профессионально-педагогического образования // Педагогика. 1997. № 4. С. 66–72.
2. Воротникова А.А. Психологические условия становления профессиональной компетентности будущего педагога: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1998.
3. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология образования человека. Становление субъектности в образовательных процессах. URL: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=8588274 М.: Издательство ПСТГУ, 2013 (дата обращения: 31.03.2022).

СЕМЕЙНОЕ ЧТЕНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ОСВОЕНИЯ КУЛЬТУРНЫХ ЦЕННОСТЕЙ¹

FAMILY READING AS A MECHANISM FOR MASTERING CULTURAL VALUES

**М.А. Кухар
О.В. Груздева**

**M.A. Kukhar
O.V. Gruzdeva**

Чтение, семья, художественная литература, ценностные ориентации, эстетическое восприятие, читательский интерес.

В статье рассматривается ценность процесса семейного чтения, потенциал художественной литературы в развитии человека, особенности формирования эстетического восприятия у детей дошкольного возраста.

Reading, family, fiction, value orientations, aesthetic perception, reader's interest.

The article discusses the value of the family reading process, the potential of fiction in human development, the features of the formation of aesthetic perception in preschool children.

¹ 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».

Чтение в современной культуре выступает как традиционная ценность, как способ освоения культуры общества и социального опыта предшествующих поколений, сохранения культуры и истории. Несмотря на индивидуальный характер процесса чтения, его ценность определяется не только личными установками читающего человека, но и общей системой ценностей, принятой в том или ином обществе.

Художественная литература несет в себе огромный потенциал, который может реализоваться в овладении человеком механизмами восприятия, интерпретации и аналитического мышления, поскольку является искусством, наиболее полно и точно отражающим действительность. В художественной прозе и поэзии целый спектр возможностей передать не только динамику настроения и поведения, но и отразить мировоззрение человека, его духовный мир и характер. Являясь частью индивидуального образовательного маршрута, способом освоения жизненно значимой информации, усвоения нравственно-этических норм, круг чтения человека на различных этапах его развития способствует созданию им своего личного образа жизни во всех аспектах саморазвития, самообучения и самовоспитания.

Современные исследователи пришли к выводу: чтение взрослых детям как особый фактор развития ребенка нельзя заменить ничем.

В ряде работ З. Гриценко, заведующей кафедрой эстетического развития дошкольников МГПУ, прослеживается мысль о том, что отсутствие книги в системе ценностных координат человека является кризисным явлением всей современной цивилизации, и что выход из этого кризиса нужно искать именно на этапе дошкольного детства [2].

Дело в том, что все многообразие реальных фактов, событий, человеческих поступков, с которыми сталкивается ребенок в жизни, отражается в художественных образах литературных произведений. У детей в процессе слушания

стихов, рассказов, сказок возникают ассоциации с явлениями действительности, которые они когда-либо воспринимали в жизни. В силу образности языка художественное произведение несет в себе элементы наглядности, и это способствует тому, что у детей складываются наглядные представления не только о жизненных фактах, представленных в текстах, но и о моделях поведения в различных ситуациях общения, о способах разрешения конфликтов и о многом другом.

Именно в процессе знакомства с художественной литературой дети начинают осознавать такие нравственные категории, как добро, долг, справедливость, совесть, честь, смелость. С ней связываются большие возможности развития эмоциональной сферы личности ребенка, образного мышления, расширения кругозора, формирования у детей основ мировоззрения и нравственных представлений.

Необходимо подчеркнуть, что художественное произведение обладает большой силой эмоционального воздействия и является важнейшим средством формирования у детей ценностных ориентаций и эмоциональной культуры уже потому, что в силу особенностей эстетического восприятия ребенка, он способен поставить себя на место героя произведения, действовать и сопереживать ему. При этом он испытывает различные чувства – удивление, восхищение, радость, страх. А.В. Запорожец отмечал, что формирование в дошкольном возрасте такой внутренней деятельности позволяет ребенку со стороны отнестись к событиям, в которых он не принимал прямого участия, «что имеет решающее значение для последующего психического развития» [1].

У детей 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 вступить

в диалог и с автором художественного текста, и с самим текстом, его героями, и с взрослым, благодаря которому осуществляется осмысление произведения.

Процесс осмысления художественного произведения происходит у ребенка через постижение характеров, действий, высказываний персонажей, через попытку понять мотивы поступков героев, осмыслить ход событий, постепенно у него формируются представления о моральных нормах и принципах. Особенности же стиля произведения, его композиции, жанровая форма, авторская позиция по отношению к различным персонажам помогают ребенку в этом осмыслении.

Важным моментом является также и то, что чтение художественной литературы в дошкольном возрасте – это совместная деятельность взрослого с детьми, которая так необходима ребенку этого возраста. В отличие от совместной продуктивной, познавательно-исследовательской, игровой деятельности, чтение не может быть продолжено детьми самостоятельно, не может перейти в их свободную деятельность. Это налагает особую ответственность на педагога в плане подбора текстов для чтения и его организации с тем, чтобы книга, затронув струны детской души, в наибольшей степени способствовала развитию и образованию ребенка, усвоению им культурных ценностей.

В своем влиянии на развитие ребенка художественные тексты дополняют возможности других видов детской деятельности, позволяют эмоционально постигать картину мира во всем своем многообразии. Художественное произведение вводит ребенка в богатый мир образов, развивает эмоционально-познавательную деятельность, активное отношение к жизни.

Развитие культуры поведения, его видов и форм также происходит в процессе общения ребенка с произведением, так как, во-первых, в текстах представлены различные об-

разцы моделей человеческого поведения, а, во-вторых, ребенок активно осваивает их, «проигрывая» художественное творение. Именно в период усвоения норм, правил и образцов поведения и необходимо художественное произведение, посредством которого дошкольник глубже будет усваивать эти нормы.

Литературное произведение может также рассматриваться в качестве равноправного собеседника. Именно это позволяет формировать у ребенка критическое мышление. Активно общаясь с текстом, ребенок может размышлять, задавать вопросы, рассуждать, доказывать, сопоставлять разные точки зрения на одну проблему, постигать систему отношений человека к природе, обществу и самому себе. В настоящее время именно эта система отношений требует к себе особого внимания.

Однако нужно помнить, что способность полноценно воспринимать художественные тексты, получая от них и возможность постигать мир, и эстетическое наслаждение, не появляется у человека внезапно. Взрослые, думающие о ребенке, заботящиеся о его духовном, нравственном, интеллектуальном становлении, должны понимать, что его литературное образование начинается задолго до того, как он переступит порог начальной школы. Оно начинается с той самой первой книжки с текстами народных песенок, которую мама читает малышу на раннем этапе его развития. Именно этот момент можно считать началом развития эстетического восприятия художественной литературы. Ребенок идет к этому постепенно, приобретая последовательно одну за другой способности сосредоточиваться на слушании, воспринимать текст как целостное явление, эмоционально отзываться на прослушанное произведение, устанавливать связи между внешними фактами и его содержанием, определять свое отношение к персонажам. Это долгий и сложный процесс становления ребенка как читателя.

Развитие литературного вкуса у детей – процесс сугубо индивидуальный, зависящий от многих причин. И от того, как часто читает ребенку взрослый, и от того, насколько эмоционально при чтении доносит до малыша авторский замысел, и от среды, в которой находится ребенок: любовь к книге членов семьи будет способствовать становлению ребенка-читателя. Роль семьи в приобщении детей к книжной культуре, к чтению чрезвычайно велика. По данным ряда исследований, в большинстве случаев читающие дети обязаны пробуждением интереса к книге семье, в которой выросли.

К сожалению, далеко не все осознают, насколько велико значение книги в становлении личности человека. С целью изучения уровня развития читательского интереса у детей среднего дошкольного возраста было проведено исследование в одной из дошкольных образовательных организаций Красноярска с использованием диагностики читательских интересов Л.М. Гурович [3].

Результаты исследования показали, что только у 25 % принявших участие в исследовании детей отмечен средний уровень развития читательского интереса. Остальные 75 % детей имеют низкий уровень развития читательского интереса. Высокий уровень развития читательского интереса не был определен ни у одного ребенка.

Дети, у которых был определен средний уровень развития читательского интереса, проявляли положительное отношение к книге, однако личные предпочтения к книгам они проявили слабо. Только некоторые из детей смогли рассказать о своей любимой книге, кратко назвать ее особенности. Дети смогли с помощью воспитателя выбрать книги из предложенных, но обосновать свой выбор затруднились. Ни один ребенок не попросил дочитать книгу, хотя, казалось, слушали ее с удовольствием и проявляли эмоциональный отклик в процессе чтения.

Дети с низким уровнем развития читательского интереса не проявили желания выбрать книги из предложенных, во время чтения были невнимательны, постоянно отвлекались, эмоционального отклика во время чтения не проявляли, высказать собственного мнения не смогли.

Таким образом, результаты диагностики показали, что выявленные особенности развития читательского интереса детей среднего дошкольного возраста, принимавших участие в исследовании, не соответствуют возрастным возможностям детей. Можно предположить, что вопросу развития читательского интереса детей среднего дошкольного возраста уделяется недостаточно внимания в семье, тогда как чтение художественной литературы – это и возможность общения детей с родителями, о дефиците которого в настоящее время много говорят.

Общение родителей с ребенком при помощи книги значимо для детей дошкольного и младшего школьного возраста. Именно через речь, интонацию взрослого воспринимаются сюжет, характеры, настроения героев, усваиваются ценностные смыслы, которые заложены в произведении. Родитель, читая, может комментировать, отвечать на вопросы, рассуждать, помогая ребенку разобраться в сложных жизненных проблемах. Совместно проведенное время становится тем мостиком, который прочно соединяет членов семьи.

Таким образом, следует отметить непосредственную связь между читательским развитием ребенка на дошкольном этапе и его дальнейшим развитием и обучением. Литературные произведения, являясь готовым культурным материалом, при соответствующей организации работы взрослыми способны уже в дошкольном возрасте помочь детям осознать множество ценностей, существующих в мире, приобщать человека к духовно-нравственным ценностям общества, способствовать его развитию и образованию.

Библиографический список

1. Запорожец А.В. Психология восприятия ребенком-дошкольником литературного произведения // Избранные психологические труды: в 2 т. М.: Педагогика, 1986. Т. 1. С. 66–76.
2. Гриценко З.А. Литературное образование дошкольников. М.: Академия, 2014. 352 с.
3. Гурович Л.М., Курочкина Н.А., Гогоберидзе А.Г. Ребенок в мире художественной литературы, изобразительного искусства и музыки // Детство: Программа развития и воспитания детей в детском саду / под ред. Т.И. Бабаевой, З.А. Михайловой, Л.М. Гурович. СПб.: Детство-пресс, 2004. С. 211–214.

АНАЛИЗ СОДЕРЖАНИЯ ПОНЯТИЯ «ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РОДИТЕЛЕЙ» В КОНТЕКСТЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ¹

ANALYSIS OF THE CONTENT OF THE CONCEPT OF «PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS» IN THE CONTEXT OF SCIENTIFIC RESEARCH

М.А. Кухар

А.А. Фан-Ди

О.В. Груздева

M.A. Kukhar

A.A. Fan-Di

O.V. Gruzdeva

Компетенция, компетентность, психологическая компетентность, педагогическая компетентность, психолого-педагогическая компетентность.

В статье представлены результаты анализа содержания понятия «психолого-педагогическая компетентность родителей» в контексте научных исследований.

¹ 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».

Competence, competence, psychological competence, pedagogical competence, psychological and pedagogical competence.

The article presents the results of the analysis of the content of the concept of “psychological and pedagogical competence of parents” in the context of scientific research.

Проблема психолого-педагогической компетентности родителей является одной из самых главных в вопросах совершенствования общества. На сегодняшний день условия жизни требуют от человека сосредоточенности и четкости в выполнении родительских функций, особенно это касается молодых семей, имеющих малый опыт родительства [1].

Проблема психолого-педагогической компетентности родителей в современное время является актуальной как в зарубежных, так и российских исследованиях психолого-педагогической направленности (В. Селин, Л. Бунина, Г. Радчук).

Для рассмотрения феноменологических оснований необходимо определить сущность понятия родительской компетентности. Концепция компетентности широко распространена в педагогике. В центре внимания ученых находится идея воспитания такого человека, который имел бы высокие моральные качества, был компетентен в вопросах выбора метода воспитательного воздействия, развития личности ребенка, умел использовать приобретенные знания в повседневной жизни, принимая ответственность за собственную деятельность [3].

В психолого-педагогической литературе довольно часто встречаются такие понятия, как «компетентный», «компетентность», но они не являются тождественными. В частности, венгерский педагог Г. Халаш определяет понятие «компетентность» как группу социальных коммуникативных

умений, основанных на знаниях, опыте, ценностях, полученных в результате обучения, тогда как ирландский ученый-педагог Дж. Куллахан определяет понятие «компетентность» как «общие способности, основанные на знаниях, опыте, ценностях, способностях, которые личность развила путем обучения и практики». Французский ученый Ж. Перрэ определяет компетентность как способность мобилизовать свои знания и опыт в конкретной ситуации [2].

Констатируем, что во всех современных концепциях компетентности лежат идеи необходимости формирования компетентной личности, которая способна использовать опыт, знания и умения в соответствующей ситуации. В частности, от уровня развития родительской компетентности зависит образовательно-жизненный маршрут и собственный жизненный путь ребенка.

На сегодняшний день специалисты образовательных организаций обнаруживают проблему некомпетентности родителей или законных представителей детей младшего школьного возраста в вопросах сопровождения адаптации детей к условиям образовательного учреждения и недостаточную разработанность данной темы в научной литературе, на которую могли бы опереться в процессе работы с родителями.

Е.В. Чердынцева смотрит на структуру педагогической компетентности родителей, которая интегрирует компоненты следующим образом: умения корректировать стиль взаимодействия с ребенком; умения определять сложности в воспитании ребенка; знания правильного общения; знания о ключевых способах, направлениях воспитания ребенка; знания о приемах эмоциональной поддержки и продуктивного общения с детьми на данном возрастном этапе; умение исполнять отбор средств и способов воспитания согласно возрастной периодизации [1].

И.С. Якиманская, определяя психологическую компетентность личности, выделяет такие ее составляющие, как совокупность навыков, умений и знаний по психологии в здоровьесбережении семьи; умения подбирать правильный способ взаимодействия с ребенком, наблюдать за поведением, развитием эмоционально-волевой сферы, познавательных процессов, способность ориентироваться, оценивать ситуацию в отношении с ребенком и подбирать правильный способ общения с ним, умение правильно использовать данные знания в семье [1].

Таким образом, проведенный теоретический анализ дает нам возможность утверждать, что понятие «психолого-педагогическая компетентность родителей» необходимо рассматривать через тесную связь когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов психологических и педагогических компетенций родителей, которые складываются из осознания родителями сущности выполняемых родительских задач, их общественной значимости, конструктивного владения накопленным опытом в развитии познавательных процессов, эмоционально-волевой сферы детей и способности выполнять отбор средств и способов воспитания, согласно возрастной периодизации, постоянного совершенствования стиля воспитания.

Библиографический список

1. Адушкина К.В. Психолого-педагогическая компетентность родителей // Актуальные проблемы психологии личности: сборник научных трудов под научной редакцией Н.Н. Васягиной, Е.А. Казаевой. Екатеринбург, 2018. С. 20–24.
2. Александровская Э.М. Психологическое сопровождение школьников: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М., 2002. 257 с.
3. Бихметов Е.Ю. Взаимодействие семьи и школы в социализации индивида // Социологические исследования. М., 2014. № 16. 92 с.

4. Венгер А.Л., Цукерман Г.А. Психологическое развитие младших школьников. М., 2013. 159 с.
5. Головнева Н.А., Домашенко А.С. Работа с родителями как важнейшее направление деятельности образовательной организации в современном социуме // Современные проблемы науки и образования. М., 2015. № 4. С. 3–6.
6. Погодина Е.К. Формирование психолого-педагогической компетентности родителей учащихся // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. Шадринск, 2019. № 4 (44). С. 130–132.
7. Хухлаева О.В. Школьная психологическая служба. Работа с родителями. М., 2008. 105 с.

ОСОБЕННОСТИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

SPECIFIC FEATURES OF CRITICAL THINKING OF MODERN HIGH SCHOOL STUDENTS

А.Д. Лисенкова

A.D. Lisenkova

Критическое мышление, старшеклассники, развитие, навыки критического мышления.

В статье представлены результаты исследования критического мышления современных старшеклассников.

Critical thinking, high school student, development, critical thinking skills.

The article presents the results of a critical thinking research of modern high school students.

Обновление содержания школьного образования является необходимым и явным процессом, об этом свидетельствуют и нормативное обеспечение образовательной сферы, а также научно-теоретическая и практическая деятельность

отечественных современных ученых и педагогов. В этом обновлении существенную роль отводят не столько предметным результатам, сколько метапредметным компетентностям. В рамках своего исследования нас заинтересовала такая компетентность, как критическое мышление.

Автором термина «критическое мышление» принято считать американского философа и педагога Джона Дьюи, его определение – активное, настойчивое и тщательное рассмотрение любого мнения или предполагаемого знания в свете оснований, которые поддерживают их, и анализа заключений, которые могут из них следовать [1]. Он настаивал на том, что наличие проблемы является двигателем процесса мышления, позволяет ставить цели, а также контролировать, направлять и оценивать процесс мышления в целом и критическое мышление необходимо для разрешения сомнения и трудности. По мнению Ричарда Пола, признанного авторитета в области исследования критического мышления, инициатора первой глобальной конференции по критическому мышлению, критическое мышление – интеллектуально дисциплинированный процесс активной и умелой концептуализации, применения, анализа, синтеза и оценки информации, полученной в результате наблюдения, опыта, размышлений, рассуждений или общения, в качестве руководства к убеждениям и действиям [2].

Из отечественных авторов приведем в пример Е.А. Ходос и А.В. Бутенко, которые также отмечали деятельностный компонент в своем определении, а не только рассуждения. По их мнению, критическое мышление (в широком смысле) – мышление, выполняющее особую работу по своеобразной «проверке на прочность» уже имеющихся продуктов мышления, процедур и мыслительной деятельности. По их мнению, критическое мышление используется в ситуациях принятия решения, выбора, формулирования

альтернатив и их оценки, осмысления прогнозов, интерпретации и оценки мнений и точек зрения, ведения переговоров и разрешения конфликтов [3].

В настоящее время, несмотря на наличие описания метапредметных и личностных результатов, в федеральных государственных образовательных стандартах нет единого представления о том, каким образом эти результаты измерять и оценивать. Во время поиска инструментов оценивания такой компетентности, как критическое мышление, мы обнаружили, что в научном сообществе готового инструмента, который мы могли бы использовать, не существует, однако мы обратили внимание на книгу «Критическое мышление: железная логика на все случаи жизни» из серии «4К – навыки будущего», написанную для подростков Н. Непряхиным и Т. Пашенко [4]. В школе критического мышления Никиты Непряхина выделяют такие компетенции критического мышления, как: анализ и синтез (оценка информации и умение разбивать ее на компоненты); интерпретация (определение понятий и оценка силы доказательств); логика (определение причины и следствия); решение проблем (поиск стратегии и выбор оптимального решения), оценка (определение сильных и слабых сторон того или иного явления); контроль над эмоциями (умение принимать решения рационально, без влияния эмоций и импульсов); креативное мышление (поиск новых, нестандартных и часто неожиданных решений) [5].

Второй автор книги Тарас Пашенко, философ, педагог по логике, заведующий лабораторией проектирования содержания образования НИУ ВШЭ. Под критическим мышлением автор понимает совокупность знаний, навыков и диспозиций, позволяющих рационально анализировать и оценивать информацию для аргументированного принятия решений, и выделяет три группы составляющих: работа

с информацией, логичность рассуждений и выводов, аргументация [6].

В книге представлен тест, состоящий из 16 вопросов, решая который, подросткам предлагается оценить свой уровень развития критического мышления. Вопросы мы распределили в следующие группы: логические задачи; анализ и интерпретация информации, контроль над эмоциями в принятии решений. В нашем исследовании приняли участие ученики 10 и 11 классов (33 человека). На 4 вопроса все участники дали правильный ответ, мы посчитали их невалидными и не стали учитывать в результатах. Результаты ответов на вопросы по группам представлены на рисунке.

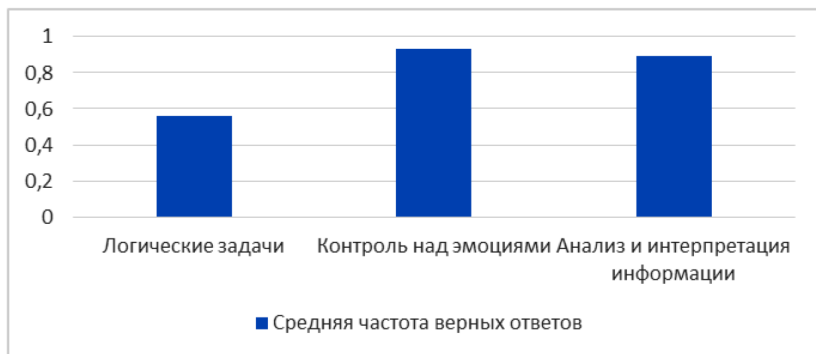
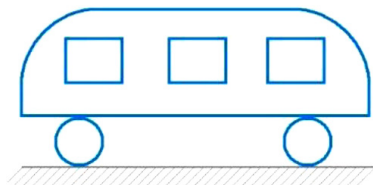


Рис. Результаты теста

По результатам теста мы отмечаем достаточно высокий уровень развития критического мышления у современных старшеклассников, особенно в группах контроля над эмоциями в принятии решений и анализе и интерпретации информации. Самыми сложными для старшеклассников оказались вопросы теста из группы логические задачи. Приведем в пример несколько таких вопросов, на которые верно ответили менее половины старшеклассников:

Твой друг нарисовал схему автобуса. Сможешь ли ты сказать, в какую сторону он движется?

А. Вправо. Б. Влево. В. Как можно это определить?



Подумай, какие слова могут начинаться с этих букв?

Продолжи ряд: П, В, С, Ч, П, ... ?

А. Г. Б. С. В. А.

Мы предполагаем, что такие результаты не отражают реальную ситуацию в полной мере, так как таким тестом невозможно учесть другие навыки критического мышления, в то время как современному подростку необходимо разбираться в себе и полагаться на собственные выводы, ориентироваться в информационном потоке и происходящих событиях и быть в согласованности с обществом. Поэтому необходимы и такие навыки критического мышления, как: оценка достоверности источников информации, независимость в утверждении своих позиций и убеждений, анализ значений слов или фраз и другие.

В настоящее время мы проводим занятия по развитию критического мышления у старшеклассников, принимавших участие в тестировании. Большая часть занятий состоит из различных игровых процедур и организованной рефлексии. При выполнении предложенных заданий мы отмечаем эгоцентричность, неспособность учитывать контекст при выполнении заданий, сложность в различении фактических и оценочных суждений, трудности в определении сущности понятий и их связях между собой, в убедительном представлении и отстаивании своей точки зрения, в принятии взвешенных решений.

Свою будущую задачу мы определяем, как продолжать исследование особенностей и возможностей развития критического мышления старшеклассников в следующих кластерах:

- критический анализ собственных убеждений и решений;
- критический анализ внешней информации;
- критическое мышление в коммуникации.

Первый кластер предполагает организацию работы по решению кейсов с жизненными ситуациями, написание эссе и рефлексивных отчетов, второй кластер предполагает работу с различными источниками информации, дискуссии, решение логических задач, третий кластер состоит по большей части из игровых процедур и тренинговых упражнений.

Библиографический список

1. Dewey J. How we think. Chikago: D.C Health & Co Publishers, 1910.
2. Paul, Richard W. Critical Thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World. Rohnert Park, CA: Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State Univ., 1990.
3. Критическое мышление: метод, теория, практика: учебно-методическое пособие / А.В. Бутенко, Е.А. Ходос. М.: МИРОС, 2002. 176 с.
4. Непряхин Н., Пащенко Т. Критическое мышление: железная логика на все случаи жизни. М.: Альпина Паблишер, 2020. 192 с.
5. Школа критического мышления Никиты Непряхина. 2023. URL: <https://critical-thinking.ru/test/>
6. Универсальные компетентности и новая грамотность: от лозунгов к реальности / М.С. Добрякова, И.Д. Фруммин, К.А. Баранников, И.М. Реморенко, Н. Зиил, Д. Мосс, Я. Хаутамяки. М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2020. 468 с.

**ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ТВОРЧЕСКОЕ
САМОРАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА
КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ РЕБЕНКА
С ОСОБЫМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ПОТРЕБНОСТЯМИ**

**PROFESSIONAL AND CREATIVE
SELF-DEVELOPMENT OF A TEACHER
AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT
OF THE PERSONALITY OF A CHILD
WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS**

Е.Г. Маркова

E.G. Markova

Саморазвитие, творчество, профессионально-творческое саморазвитие, результативность, учащиеся с особыми образовательными потребностями.

В статье раскрыта необходимость постоянного профессионально-творческого саморазвития педагога в процессе развития личности ребенка с особыми образовательными потребностями. Представлен опыт работы муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Школа № 91 города Донецка».

Self-development, creativity, professional and creative self-development, effectiveness, students with special educational needs.

The article reveals the need for constant professional and creative self-development of a teacher in the process of personal development with special educational needs. The experience of the Municipal budget educational Institution “School № 91 of Donetsk” is presented.

Профессионально-творческое саморазвитие педагога является ключевым при работе с детьми с особыми образовательными потребностями, поскольку способствует постоянному самообразованию, поиску, разработке

и реализации образовательных инноваций в педагогической деятельности, что позволяет не только передать свои знания учащимся, но и способствует их конструктивной социализации.

М. Горький считает, что в каждом человеке скрыта мудрая сила строителя, нужно ей дать волю развиваться и расцветать.

Все зарождается в детстве и близком. Ребенок любит свою семью, дом. Постепенно расширяясь, его привязанности распространяются на школу, село, город, всю свою страну, на этом нельзя останавливаться и надо любить в человеке человека [2].

А. Дистервега пишет, что педагог лишь до тех пор способен на самом деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием. Если педагог не учится, не читает, не следит за научными достижениями в своей области и не внедряет их в практику, мало сказать, что он отстает, он тянет назад, затрудняет решение задач, поставленных перед учебным заведением, и хочет или не хочет, сопротивляется общему движению педагогического коллектива [5].

Цель статьи – попытка раскрыть значимость профессионально-творческого саморазвития педагога при работе с учащимися с ограниченными возможностями здоровья, а также познакомить с опытом работы МБОУ «Школа № 91» г. Донецка.

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев первыми дали определение понятию «саморазвитие» – это фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования. И только в рамках жизнедеятельности осуществляется и процесс саморазвития. Профессионально-творческое саморазвитие

может идти по направлениям: самоутверждения, самосовершенствования и самоактуализации [3].

Эрих Фромм утверждает, что творчество – способность удивляться и познавать, умение находить решения в нестандартных ситуациях, это нацеленность на открытие нового и способность к глубокому осознанию своего опыта. Так, если влечение к творчеству не получает реального выхода, возникает тяготение к разрушению. Психическое напряжение таково, что если человек не может соединить себя с миром в акте творчества, то рождается побуждение к устранению и разрушению мира. Так парадоксально решает человек проблему устранения одиночества. Таким образом, творчество и разрушение – это не инстинкты, это ответы на человеческую ситуацию в конкретном обществе. Альтернатива вполне четкая – творить или уничтожить [4].

Движущейся силой и источником профессионально-творческого саморазвития педагога является потребность в совершенствовании. Следует заметить, однако, что эта потребность не формируется сама по себе из необходимости разрешить противоречия между требованиями, предъявляемыми обществом к педагогу, и имеющимся уровнем его профессионально-личностного развития [1].

Творческие занятия педагогов в процессе развития личности ребенка с особыми образовательными потребностями в муниципальном бюджетном образовательном учреждении «Школа № 91 города Донецка» направлены только на достоинства личности ребенка, это способствует повышению их успеваемости по всем предметам, конструктивной адаптации, социализации, формированию адекватной самооценке. Наблюдаются улучшения в коррекционно-развивающей работе, например, изменен диагноз у Вали З., с расстройства аутического спектра на легкую умственную отсталость. В работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья

практический психолог использует следующие психотерапевтические техники:

- кинезиологические упражнения и сказки для детей (развитие головного мозга через движения);
- арт-терапию (изобразительное творчество);
- музыкальную терапию (звуки леса, шум дождя, ветра, пение птиц);
- цветотерапию (воздействие цветом);
- сказкотерапию;
- игротерапию (специальные задания, упражнения).

А также применяет методики Никитина, Равена, Векслера, Кооса, Монтессори, Тулуз-Пьерона, Шульте, проводит релаксационные упражнения и задания, способствующие развитию психомоторики и сенсорных процессов. Психотерапевтические техники корректируют негативные эмоции, повышают самооценку, развивают познавательные процессы, способствуют формированию коммуникативных навыков.

Учащиеся с ограниченными возможностями здоровья занимают призовые места, принимая участие в Республиканских конкурсах «Мне через сердце виден мир», «Поверь в себя!». После окончания школы продолжают обучение в таких учебных заведениях, как: Донецкий музыкальный колледж имени С.С. Прокофьева, Донецкий медицинский колледж, Донецкий профессионально-педагогический колледж, Донецкий колледж пищевых технологий и торговли и т.д.

Совместная деятельность с родителями учащихся с ограниченными возможностями здоровья находится в триаде «ребенок–родитель–педагог» с целью предупреждения возможных проблем и повышения результативности образовательного процесса. Для повышения психолого-педагогических знаний с родителями обучающихся прово-

дятся индивидуальные консультации, обсуждаются детские трудности, успехи, перспективы, проводится просветительская и профилактическая работа. Анкетирование родителей показало, что профессионально-творческая деятельность педагогов при работе с детьми они считают эффективной, положительно влияющей на самооценку и социальную интеграцию учащихся всех категорий.

Таким образом, эффективность профессионально-творческого саморазвития педагога зависит от внутренней и внешней мотивации, самодисциплины, саморегуляции, самовоспитания, самообразования, творческого подхода, отношения педагога к учащимся с ограниченными возможностями здоровья. Саморазвитие педагога способствует: повышению внутреннего локуса контроля, стрессоустойчивости, поиску инновационных упражнений. Не только педагог обучает ребенка, но и ребенок педагога, например, учит эмпатии, терпению, милосердию, находчивости, принятию индивидуальности. Профессионально-творческое саморазвитие педагога активизирует внутренние ресурсы всех участников образовательного процесса.

Библиографический список

1. Лебедев О. Компетентностный подход в образовании // Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.
2. Лихачев Д.С. Письма о добром. СПб.: Русско-Балтийский информационный центр БЛИЦ, 1999. С. 74–76.
3. Клименко Л.Н. Профессиональное самообразование педагога // Психология: проблемы практического применения: материалы Междунар. науч. конф. Чита: Молодой ученый, 2011. С. 30–39.
4. Фромм Э. Психоанализ и этика. М.: Аст, 1998. 568 с.
5. Олешков М.Ю., Уваров В.М. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. М.: Компания Спутник+, 2006. 684 с.

**СЕМЕЙНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ
КАК ВОЗМОЖНОСТЬ ПРОЯВЛЕНИЯ
СУБЪЕКТНОЙ ПОЗИЦИИ СЕМЬИ
В СИСТЕМЕ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ¹**

**FAMILY EDUCATION
AS AN OPPORTUNITY TO MANIFEST
THE SUBJECT POSITION OF THE FAMILY
IN THE SYSTEM OF GENERAL EDUCATION**

**О.М. Миллер
Ю.А. Романова
Е.Ю. Дубовик**

**O.M. Miller
Yu.A. Romanova
E.Yu. Dubovik**

Семья, школа, субъектная позиция, семейное образование, образовательный процесс.

В статье раскрывается актуальность субъектной позиции семьи в образовательном процессе ребенка, особенности и трудности перехода и организации обучения в форме семейного образования.

Family, school, subject position, family education, educational process.

The article reveals the relevance of the subjective position of the family in the educational process of the child, the features and difficulties of the transition and organization of education in the form of family education.

Законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ определено, что родители имеют право выбирать для своего ребенка форму получения образования – в том числе форму семейного образования [3].

¹ 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».

Аналитики в сфере образования отмечают, что в последние годы к форме получения образования вне стен школы обращаются не только родители, чьи дети по каким-либо причинам не могут посещать образовательное учреждение, но и те, кто хочет обеспечить своим детям альтернативные возможности для социализации и самореализации.

Семейное образование предполагает, что родители берут на себя ответственность и обязательства по обеспечению целенаправленной организации образовательной деятельности ребенка и соответствию полученных результатов требованиям, предъявляемым образовательными учреждениями на основании ФГОС.

В данной статье представлен личный опыт двухгодичного (3–4 класс) обучения ребенка в форме семейного образования.

Переход на данную форму обучения сопряжен с определенными трудностями, с которыми сталкиваются родители, взявшие на себя ответственность обучать детей самостоятельно.

Прежде всего это проблемы административно-правового плана и организационно-методического сопровождения процесса образования, а именно:

- организация процесса обучения (выбор содержания, методов и средств обучения) с обязательной ориентацией на требования ФГОС, предъявляемые образовательным учреждением для прохождения промежуточной аттестации;

- организация расписания – один из основополагающих моментов для ребенка, в котором должны быть определены четкие ориентиры рабочего времени, отдыха, подготовки домашнего задания, занятий дополнительного образования;

- поиск и выбор педагога (репетитора). На данной ступени необходимо учитывать четкое разграничение роли

родителя и педагога, разделения зон ответственности родителя, педагога и ребенка, в организации контроля за учебным процессом и соблюдением сроков аттестации.

Но одна из основных трудностей, с которой сталкивается семья при переходе на новую форму обучения – психологическая. Сегодня формируется первое поколение, которое имеет возможность приобрести опыт обучения вне школы. Программа получения образования, которая осуществлялась в предшествующие поколения – родитель идет на работу, ребенок – в школу; учитель и школа – единственные ориентиры и источники получения образования – в данном случае не работает. При этом у родителя нет опыта и образца соотнесения правильности или неправильности осуществляемого процесса. В итоге многие семьи сталкиваются с непониманием и даже осуждением своего выбора в пользу семейного образования со стороны ближайшего окружения.

В настоящее время постепенно расширяется круг возможностей решения вышеизложенных проблем: все больше школ и центров начинают поддерживать семейное образование, организуя фестивали, семинары, где родители и ученики обмениваются опытом друг с другом. Регулярно проводятся конференции, посвященные альтернативным формам обучения [1].

Основной вопрос, на который хотелось бы ответить в данной статье – что побуждает родителя принять решение и воспользоваться правом перехода на семейное образование.

Конечно, в первую очередь это решение вопроса обучения детей в семьях, вынужденных менять место жительства, а также для школьников, которые профессионально занимаются спортом, искусством или другими видами деятельности, требующими больших затрат времени. Семейное образование – это возможность соединить в одной равнозначной плоскости общее и дополнительное образование.

Анализируя исследования ученых о проблемах взаимодействия образовательных учреждений и семьи, о субъектности семьи (Т.П. Симакова, Г.Л. Мозжухина, О.Д. Никольская), можно сделать вывод, что данный вопрос рассматривается с точки зрения «неготовности семьи быть субъектами в образовательном пространстве». Это означает, что решение проблемы формирования субъектной позиции семьи требует целенаправленной работы, и, прежде всего, это – задача педагогов.

Однако вопрос о готовности школы (как системы) и педагогов выходить из субъект-объектной позиции и сотрудничать с родителями как равными участниками образовательного процесса не исследуется. При этом сегодня общество дает социальный заказ и требования к семье активизировать свою роль в осуществлении ответственной и заинтересованной деятельности по образованию ребенка, то есть становлению ее субъектной позиции в образовании. Такую позицию семьи нужно определять как согласованную целенаправленную внутри- и внесемейную активность в открытом образовательном пространстве на основе ответственного и рефлексивного отношения к собственным ценностям и потребностям развития ребенка, включающую формирование запроса социальным структурам, решающим образовательные задачи [2].

Именно семейная форма образования позволяет формироваться и проявляться субъектной позиции семьи через:

- определение целей и согласование позиций членов семьи в отношении образования ребенка;
- совместную активность ее членов при организации образовательного процесса ребенка;
- умение соотносить свой образовательный запрос с получаемыми результатами;

– осуществление оценки эффективности собственного участия в образовательном процессе с точки зрения результатов образования ребенка.

Представляется, что осознанный выбор и переход на данную форму обучения возникает именно в семьях с высокой субъектной позицией в ситуации невозможности выстроить субъект-субъектные отношения со школой.

Успешность выстраивания образовательного процесса ребенка в форме семейного образования зависит и от самой семьи – ее образовательного потенциала, уровня субъектности, наличия у нее ценности и значимости образования, стремления к эмоционально-психологической поддержке личностного развития ребенка, интереса к его деятельности и достижениям.

Дальнейшее изучение семейного образования позволит проанализировать конкретные методы и разработать в соответствии с этим различные формы сопровождения и помощи в системе семейного образования.

Библиографический список

1. Романова Е.С., Вачкова С.Н., Овчаренко Л.Ю. Семейное образование: проблемные вопросы // Городской университет в пространстве мегаполиса: коммуникационный аспект: коллективная монография. М.: Экон-Информ, 2018. С. 117–142.
2. Симакова Т.П. Субъектная позиция семьи в образовательном пространстве // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2013. Т. 3. С. 1426–1430. URL: <http://e-koncept.ru/2013/53288.htm>
3. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) Информационно-правовой портал Гарант.ру. URL: <http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/4:0> (дата обращения: 01.03.2023).

ОСОБЕННОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СКАЗКОТЕРАПИИ В РАБОТЕ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

FEATURES OF THE USE OF FAIRY TALE THERAPY IN WORKING WITH PRESCHOOL CHILDREN

Т.В. Поздеева
О.М. Кравцова

T.V. Pozdeyeva
O.M. Kravtsova

Сказкотерапия, родители, коррекция, песочная терапия, дошкольная педагогика, занятия.

В статье раскрываются особенности использования сказкотерапии как средства работы с детьми дошкольного возраста. Сказкотерапию используют для развития интеллектуальных, познавательных и творческих способностей, развития психических функций (памяти, мышления, речи, воображения), адаптивных навыков, совершенствования общения и взаимодействия со сверстниками, в обучении и коррекции ребенка. Сказкотерапевтические занятия с использованием игр с песком, разработанные педагогами, способны обогатить воспитателей дошкольного образования и родителей новыми идеями и находками.

Fairy tale therapy, parents, correction, sand therapy, preschool pedagogic, lessons.

The article reveals the features of the use of fairy tale therapy as a means of working with children of preschool age. Fairy tale therapy is used for the development of intellectual, cognitive and creative abilities, the development of mental functions (memory, thinking, speech, imagination), adaptive skills, improving communication and interaction with peers, in teaching and correcting the child. Fairy tale therapy classes with the use of sand games, developed by teachers, can enrich educators and parents with new ideas and findings.

Понятие «сказкотерапия» является достаточно новым направлением в работе с детьми дошкольного возраста.

Сказкотерапия решает важные задачи в становлении и развитии личности ребенка: повышение самооценки; развитие словарного запаса, речи, умения пересказывать сказки; развитие фантазии и творчества; развитие коммуникации, навыков конструктивного выражения эмоций; навыков культуры; развитие бережного отношения к природе и окружающим людям; борьба со страхами и тревожностью [1, с. 6].

Концепция сказкотерапии рассматривалась в работах Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина, Б. Беттельхейма, Р. Гарднера, Э. Фромма, Э. Берна, К. Г. Юнга и М.-Л. фон Франц, Н. Пезешкяна, В. Проппа, Е. Романовой, А. Гнездилова, А. Захарова, С. Савченко, Е. Безбородкиной, О. Ивановской и др. Свой вклад в историю сказкотерапии внесла Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, выделив четыре этапа развития сказкотерапии. Первый этап – устное народное творчество. Второй этап – собирание и исследование сказок и мифов. Третий этап – психотехнический (прием сочинения сказки как психотехники, психодиагностики, коррекции личности). Четвертый этап – интегративный, связан с пониманием сказкотерапии как «природосообразной, органичной человеческому восприятию воспитательной системы» [2, с. 11–27; 3, с. 28; 6].

Р.М. Ткач структурировала сказки по детским проблемам: для детей со страхами, для гиперактивных, агрессивных детей, с расстройством поведения, в случае потери близких, при разводе. Основу сказкотерапии составляют проживание детьми сказочных превращений, наблюдение за поведением, реакциями героев, последствиями их поступков [4, с. 11–15].

В процессе сказкотерапии огромную роль приобретает организация предметно-развивающей среды, где воспитанники могли бы реализовать свои желания, фантазию и творчество, развивать деятельную и речевую активность.

Для этого предлагается использовать ковролин с набором разнообразных фигурок персонажей и декораций, объемные, мягкие, плоскостные игрушки для настольного театра, пальчиковый театр, перчаточные куклы-самоделки, шапочки-маски, костюмы для ряжения, ширмы, теневой театр; для яркого сопровождения театральных сказочных постановок советуют создать картотеку кассет для прослушивания сказок, классической и релаксационной музыки. Можно с помощью родителей создать волшебный талисман, предваряющий работу по сказке (волшебный цветок, волшебный герой, ковер-самолет).

В процессе использования сказкотерапии Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Л.Г. Гребенщикова, Р.М. Ткач, Е.В. Чех и др. предлагают опираться на следующие методы: рассказывание сказок, сочинение сказок, рисование сказок, анализ сказки, постановка сказки и медитация на сказку.

Огромное значение в сказкотерапии имеют разнообразные творческие задания по придумыванию других концовок сказок, своих новых сказок о любимых игрушках, куклах-марионетках, сказочных героях. В сказкотерапии активно используют театральные постановки сказок с психодинамической медитацией и музыкой, тесно связанных с движениями и перевоплощениями детей в главных героев, с развитием у них чувств и получением позитивного опыта. Оживляя куклу, ребенок чувствует и видит, каким образом каждое действие отражается на поведении куклы, получает обратную связь на свои действия, учится их корректировать.

Сказка не должна давать правильного готового ответа, стыдить или запугивать ребенка, а побуждать его самостоятельно строить и проследивать причинно-следственные связи. Поэтому комбинируя разнообразные приемы сказкотерапии, можно помочь ребенку прожить множество

ситуаций, значительно расширить его кругозор, развивать мировоззрение, усваивать способы взаимодействия с обществом сверстников и миром других людей.

В процессе экспериментальной работы с детьми старшего дошкольного возраста активно использовались разнообразные виды сказок (народные сказки, классические художественные сказки писателей, дидактические и психокоррекционные); дети моделировали битвы с космическими захватчиками, монстрами, героями мультфильмов, разыгрывали сюжеты волшебных сказок, фантазировали и творчески дополняли их.

Перед началом работы родителей знакомили с предстоящей совместной деятельностью с детьми, воспитателями были проведены мастер-классы по изготовлению игрушек-самоделок, кукол-марионеток, разыгрыванию сказок, проведению игры в кругу семьи. Как отмечали родители в анкетах, совместное изготовление с ребенком игрушек помогло укрепить доброжелательные отношения, развить мелкую моторику рук ребенка, фантазию, мышление, речь. Каждый ребенок потом представлял свою куклу детям в группе, рассказывал о ней, в какой сказке она захотела бы побывать. Играя с куклами, дети немножко становились волшебниками, учились двигаться вместе с ней, проявляли эмоции и чувства.

Родителям были предложены сказки, которые относят к лечебным: «Морозко», «Крошечка-Хаврошечка», «Снегурочка», «Аленький цветочек», «Золушка» (при решении проблем, связанных с разводом родителей, семейными ссорами); «Спящая красавица», «Госпожа Метелица», «Царевна-лягушка», «Серая шейка» (при работе с возрастными кризисами); «Красная Шапочка», «Гуси-лебеди», «Волк и семеро козлят», «Баба-Яга» (для преодоления страхов).

Был предложен алгоритм сказкотерапии для использования родителями в работе с ребенком: определение проблемы и причины плохого поведения ребенка; выбор сказки с главным героем, чем-то (косвенно) похожим на ребенка; рассказывание сказочной истории с плохим поступком, описание реакции героев на него; повернуть сюжет таким образом, чтобы герой осознал свой поступок, кого обидел, обманул, вел себя неправильно; придумать положительный финал; обсуждение сказки с ребенком, услышать мнения самого ребенка на поступок. Главное – надо связать главного положительного героя с ребенком, акцентировать внимание на правильном поступке, который не оскорбляет окружающих, а помогает решить проблему и получить удовлетворение, радость.

Таким образом, роль сказкотерапии велика и умелое использование разнообразных сказок в своей деятельности может воспитателю помочь решать реальные проблемы детей дошкольного возраста, знакомить с внешним миром, осмысливать социальный опыт, моделировать будущее, бороться со страхами и проблемами, что положительно скажется на психологическом здоровье. Важно взаимодействовать с родителями детей, что позволит им лучше понять своего ребенка, обогатит их общение, будет стимулировать творчество и фантазию.

Библиографический список

1. Васькова О.Ф. Сказкотерапия как средство развития речи детей дошкольного возраста. СПб.: ДЕТСТВО-ПРЕСС, 2017. 112 с.
2. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Развивающая сказкотерапия. СПб.: Речь, 2000. 118 с.
3. Зинкевич-Евстигнеева Т.Д. Формы и методы работы со сказками. СПб.: Речь, 2008, 240 с.
4. Ткач Р.М. Сказкотерапия детских проблем. СПб.: Речь, 2008. 118 с.

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ ОТВЕТСТВЕННОМ РОДИТЕЛЬСТВЕ У СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ, ПЕДАГОГОВ, ПСИХОЛОГОВ¹

CONCEPTS OF RESPONSIBLE PARENTING IN MODERN PARENTS, TEACHERS, PSYCHOLOGISTS

М.В. Сафонова

M.V. Safonova

Социальные представления, родительство, ответственное родительство.

В статье представлены результаты изучения социальных представлений родителей, педагогов и психологов об ответственном родительстве.

Social representations, parenthood, responsible parenthood.

The article presents the results of a study of the social perceptions of parents, teachers and psychologists about responsible parenthood.

Первичным институтом социализации, обеспечивающим ребенку передачу социокультурного опыта, включающего опыт и знания в различных областях науки и техники, а также всю человеческую культуру общения и взаимоотношений, является семья. Именно в семье, с ее постоянным и естественным характером воздействия, формируются черты характера, убеждения, взгляды, мировоззрение ребенка [3]. Родительская компетентность, ответственное отношение к задачам родительства, психологически грамотное выстраи-

¹ 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».

вание отношений с ребенком и применение педагогических методов воздействия определяют условия развития ребенка как личности. Именно поэтому воспитанию компетентного, ответственного родителя уделяется значительное внимание.

В представлении взрослых россиян родительство представляется ответственным и очень сложным феноменом [6].

Анализ исследований позволил определить понятие «ответственность родительства» как проявление терпения и уважительного отношения к ребенку, обеспечивающее развитие у него адекватной самооценки, самоуважения, чувство достоинства, уверенность и самостоятельность.

В результате анализа теоретических исследований понятие «ответственное родительство» было определено как социальный феномен, характеризующий качества родителей, проявляющиеся в отношениях и взаимодействиях родителей и ребенка (забота, уважение, поддержка, сочувствие, сопереживание) [1; 2; 4; 7].

Ответственное родительство – это, прежде всего, сбалансированность разных сторон воспитания:

1. Коммуникативная сторона – это регулярное общение с ребенком. Родителю важно всегда быть в курсе того, что происходит в жизни ребенка – его интересов и предпочтений, по возможности разделять их и иметь на него влияние.

2. Эмоциональная сторона – родитель должен быть готов не просто слушать ребенка и говорить с ним на важные темы, стараясь избегать оценок в суждениях и осуждения, но и выступать в роли помощника и советчика, вызывать в ребенке ответную реакцию, давать ему возможность обсуждать проблемы и делиться своими переживаниями.

3. Нормативная сторона – родителю необходимо выступать в роли эксперта, обладающего опытом общения с социальными институтами. Это означает, что ребенка надо учить следовать правилам, установленным обществом, в котором он живет.

4. Духовная сторона – способность привить ребенку базовые жизненные ценности, такие как семья, культура. Родители должны научить ребенка ценить свою жизнь и здоровье. Дети сильно подвержены влиянию сверстников, информационных ресурсов и окружающих взрослых, будь то положительный или негативный опыт. Поэтому в детском возрасте особенно важно наличие рядом взрослых, которые формируют ценностные и нравственные ориентиры. Ведь, не имея собственного мнения и понятия о том, что есть зло, а что добро, не умея самостоятельно анализировать ситуацию и принимать решения, ребенок легко может стать объектом манипуляции.

5. Экономическая сторона – родитель должен иметь возможность оплачивать обучение ребенка, дополнительное образование, обеспечить его необходимой одеждой, желательным, карманными деньгами.

6. Охранительная сторона – сохранение и укрепление здоровья ребенка является актуальным и полностью ложится на плечи родителей.

Поскольку перед системой образования ставится задача оказывать помощь родителям в обучении и воспитании детей, способствовать становлению осознанного и ответственного родительства, мы провели несколько фокус-групп с родителями, педагогами и психологами образовательных учреждений для выявления представлений об ответственном родителе. В фокус-группах приняли участие 35 родителей, 23 психолога и 22 педагога. Всем участникам предлагалось описать ответственного родителя: какими компетенциями он обладает, его качества, особенности взаимодействия.

Данные, полученные в ходе проведения фокус-групп, были обработаны с помощью контент-анализа. Мы учитывали основные темы высказываний участников и частоту встречаемости каждой темы. Согласно правилу семантической универсалии, сформулированному Е.Ю. Артемьевой,

если в группе из 20–25 человек какая-либо ассоциация (слово, тема) к понятию встречается 3 более раз, ее можно включить в семантическую универсалию, отражающую ядро социальных представлений.

Таблица

Социальные представления об ответственном родителе

| Группа | Родители | Педагоги | Психологи |
|----------------------------------|---|---|---|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Семантическая универсалия (ядро) | Любит (0,38). Заботится (здоровье, питание, одежда) (0,32). Воспитывает (0,32). Защищает (обеспечивает безопасность) (0,26). Помогает (0,18). Заботится об учебе и дополнительных занятиях (0,18). Проводит время вместе (0,18) | Приучает ребенка к самостоятельности (0,38). Прививает хорошие привычки (0,32). Подает правильный пример (0,28). Заботится материально (0,28). Поддерживает в трудной ситуации (0,22). Интересуется жизнью ребенка (0,22). Помогает ребенку адаптироваться в обществе (0,22). Регулярно общается с ребенком (0,18). Обеспечивает безопасность ребенка (0,16). Обеспечивает сохранение и укрепление здоровья (0,16) | Безусловно любящий (0,40). Уважает (0,40). Понимает (0,36). Помогает взрослеть (обучает жизненным навыкам, общению, дает возможность получить свой опыт) (0,36). Учит самостоятельности (0,32). Умеет выстроить доверительные отношения (0,28). Способен обеспечить безопасность (в т.ч. эмоциональную) (0,24). Поддерживает в разных ситуациях (0,24) |

Окончание табл.

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|-----------|---|---|---|
| Периферия | Подает пример. Учитывает интересы ребенка. Организует досуг | Единый подход к воспитанию в семье. Не перекладывает воспитание ребенка на других. Следит за порядком дня. Следит за обучением и воспитанием ребенка. Контролирует поведение и деятельность | Проводит время с ребенком (играет, разговаривает и т.п.). Подает пример. Формирует ценности. Мотивирует ребенка развиваться. Внимательный к потребностям ребенка, необходимым для физического и психологического благополучия |

Представления группы родителей можно считать наиболее согласованными, поскольку в структуре представлений выделяется обширное ядро и достаточно бедная периферическая часть. Это подтверждает результаты наших более ранних исследований [5], что представления родителей о родительской роли достаточно стереотипные и отражают образ родителя, транслируемый СМИ. С точки зрения родителей, ответственный родитель – тот, кто любит ребенка, заботится о нем (это касается, прежде всего, физического благополучия – здоровья, питания, обеспечения одеждой), воспитывает, защищает, организует обучение и дополнительные занятия. По сути, родители обозначили обязанности, закрепленные в «Семейном кодексе Российской Федерации». С наименьшим весом в ядро представлений вошли такие действия родителей, как «помогает», «проводит время вместе». В периферии появляются уточнения, раскрывающие, каким образом родитель выполняет свои задачи: подает пример (воспитание), организует досуг, учитывает интересы ребенка.

Примечательно, что родители затруднились конкретизировать способы проявления любви к ребенку, объясняя, что проявление любви «и так понятно». Таким образом, родители в «ответственном родительстве» фиксируют, прежде всего, экономическую и охранительную стороны.

У педагогов и психологов образовательных учреждений, которым в соответствии с трудовыми функциями необходимо общаться и взаимодействовать с родителями, представления об ответственном родителе более разнообразные и опосредованы опытом профессиональной деятельности.

Так, по мнению педагогов, главное, что должен делать ответственный родитель – приучать ребенка к самостоятельности, прививать хорошие привычки, подавать правильный пример, помогать ребенку адаптироваться в обществе. Таким образом, педагоги фиксируют нормативную и духовную стороны ответственного родительства. Кроме этого, ответственный родитель заботится о здоровье, безопасности и материальном обеспечении ребенка. В качестве важной функции ответственного родителя педагоги также выделяют регулярное общение с ребенком, интерес к жизни ребенка, поддержку в трудных ситуациях, отмечая важность коммуникативной стороны ответственного родительства. В периферии появляются такие проявления ответственного родительства, как осуществление функции контроля (над обучением, воспитанием, поведением, деятельностью ребенка, распорядком дня) и выработка единого стиля воспитания в семье. Отдельно педагоги подчеркивают важность понимания личной ответственности за воспитание ребенка, отсутствие стремления переложить эту функцию на образовательное учреждение. Иные акценты расставляют психологи. С их точки зрения, ответственный родитель – безусловно любящий, уважающий и понимающий ребенка. Он умеет выстроить доверительные отношения, поддерживает в разных ситуациях, способен обеспечить безопасность (в т.ч. эмоциональную).

Такой родитель помогает взрослеть: обучает жизненным навыкам, общению, дает возможность получать свой опыт, учит самостоятельности. Таким образом, психологи фиксируют важность эмоциональной и коммуникативной сторон родительства, а также важность создания родителем условий для полноценного развития ребенка, что зафиксировано в понятии «социальная ситуация развития», сформулированном Л.С. Выготским.

В периферии представлений психологов об ответственном родителе конкретизируется, каким образом родитель реализует указанные выше задачи: проводит время с ребенком (играет, разговаривает и т.п.), формирует ценности, мотивирует ребенка развиваться, подает пример, проявляет внимание к потребностям ребенка, необходимым для физического и психологического благополучия.

Мы можем зафиксировать, что три группы субъектов образовательного процесса, которые должны действовать совместно в интересах обучения, воспитания и развития ребенка в своих представлениях приоритетными считают разные стороны ответственного родительства: родители выделяют экономическую и охранительную стороны, педагоги – нормативную, духовную и коммуникативную, психологи – эмоциональную и коммуникативную. Возможно, именно в различии представлений о задачах и функциях родителей кроются причины противоречий и противоборства тех, кто призван обеспечить оптимальное развитие детей.

Таким образом, перед педагогами и психологами образовательных учреждений стоит задача формирования культуры ответственного родительства, психолого-педагогического просвещения родителей, изменения установок, связанных с родительством, формирования запроса на помощь в освоении других сторон родительства, что позволит родителям оптимально, насколько возможно,

выстраивать взаимоотношения со своими детьми и реализовывать процесс их воспитания.

Полученные в ходе исследования материалы могут быть использованы специалистами, оказывающими помощь семьям, имеющим детей, педагогами, педагогами-психологами для организации психолого-педагогического сопровождения формирования ответственного родительства в системе образования.

Библиографический список

1. Белинская А.Б. Ответственное родительство как психолого-педагогический феномен // Новая наука: теоретический и практический взгляд. 2017. № 3. С. 32–35. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28418354>
2. Истомина С.В. Ответственное родительство как психологический феномен // Социальная ответственность: проблемы и пути их решения: материалы VII Международных социально-педагогических чтений им. Б.И. Лившица / редакционная коллегия: И.А. Ларионова, М.А. Иваненко, Н.Г. Капустина. Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2015. С. 40–42. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25728099>
3. Колесов В.И. Роль семьи и семейного воспитания в современном социуме // Инновационные научные исследования. 2022. № 3-1 (17). С. 103–109. URL: <https://zenodo.org/record/6613188#.Yr64jqhBzIU>
4. Маленова А.Ю. Ответственное родительство: тренд или тенденция? // Социальная, профессиональная и персональная ответственность личности в современном обществе. 2020. С. 517–520. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=44611778>
5. Сафонова М.В., Ковалевский В.А., Бочарова Ю.Ю., Новопашина Л.А. Современное родительство: психосемантический анализ // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. № 3 (49). С. 129–140. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2019-49-3-149>

5. Сафонова М.В., Косинова М.А., Романова Е.А. Анализ социальных представлений о родительстве у взрослых, имеющих и не имеющих детей // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2021. № 1 (55). С. 94–112. (ВАК) DOI: 10.25146 / 1995-0861-2021-55-1-262
6. Чумичева Р.М., Грабаровская Л.В. Ответственное родительство: постановка проблемы и результаты диагностики // Проблемы науки. 2014. № 12 (30). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/otvetstvennoe-roditelstvo-postanovka-problemy-i-rezultaty-diaagnostiki>

СЕМЕЙНЫЕ ЦЕННОСТИ КАК ПРИОРИТЕТ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОЛИТИКИ КНР В ОБЛАСТИ ОБРАЗОВАНИЯ

PRIORITY OF FAMILY VALUES IN PRC'S EDUCATIONAL SYSTEM

Н.И. Сосновская

N.I. Sosnovskaya

Семейное воспитание, государственная образовательная политика, семейные ценности, родительские школы, закон.

В статье рассматриваются основные приоритеты государственной политики КНР в отношении семейного воспитания и семейных ценностей.

Family education, public educational policy, family values, parental schools, law.

In the article discussed major priorities of the PRC's public policy in relation to upbringing and family values.

Для Российской Федерации критический анализ государственной политики дружественных стран в области сохранения традиционных ценностей вызывает большой интерес в сложившихся условиях геополитического сдвига

и усиления роли государства в сфере воспитания. Государственная политика в отношении семейного воспитания в Китае и России направлена на преодоление противоречий между установкой государства на стабилизацию численности населения, укрепление института семьи и кризисными явлениями в современной семье, обусловленными как социально-экономическими предпосылками, так и трансформацией ценностной парадигмы в модернизирующейся семье.

Основными методами рассмотрения проблемы выступают анализ и обобщение законодательных актов, размещенных на сайтах государственных органов Китая, а также статей по вопросу, опубликованных на китайских рецензируемых научных ресурсах. Методологическими подходами являются: исторический, системный и неоинституциональный.

Китайская политика реформ и открытости в начале XXI века привела к резкому увеличению ВВП, быстрому росту частного капитала китайского общества и признанию верховенства денег среди подростков и молодежи. Традиционно высокая ценность образования в китайском обществе, жесткая конкуренция за социальный статус и материальное положение привели к тому, что китайское семейное воспитание практически стало придатком школьного образования и производным от некоторых школьных функций, ориентированных на познание, обучение [2].

Важнейшая воспитательная функция семьи, заключающаяся в формировании и развитии духовно-нравственных, культурных основ личности, стала периферийной.

Семейные ценности, среди которых важнейшими являются материнство, дети, семейные традиции, забота старших, соседство, готовность к самопожертвованию, поддержка и взаимопонимание, долг, ответственность, преданность и посвященность семье, любовь и уважение супругов, общение и т.д. подвергаются трансформации, которая ведет к дискредитации семейных ценностей как таковых.

Осознание на правительственном уровне в Китае данных социальных проблем, а также трансформационных явлений в семье (старение и сокращение населения, сверхпрагматизм и гедонизм молодежи, отчужденность в отношениях, большое количество разводов, разрушение межпоколенных связей и пр.) привело к инициативе создания планов национальной работы по семейному воспитанию в десятой и одиннадцатой пятилетке. Они были направлены на создание механизма совместного воспитания в семье, школе и обществе [1].

В 90-гг. в «Программе развития детей в КНР» и «Девятом пятилетнем плане национальной работы по семейному воспитанию» была заявлена инициатива, выступающая за создание родительских школ по вопросам прав детей и их развития [4]. Родительские школы относятся к сфере дополнительного образования, которое ориентировано на родителей детей дошкольного возраста, учащихся начальной и средней школы. Задача таких учебных центров, организованных преимущественно при образовательных организациях, состоит в том, чтобы способствовать обновлению концепции семейного воспитания в семье, гармонизации воспитательной среды школы и семьи, овладению родителями современными научными знаниями и методами семейного воспитания, созданию благоприятных условий для развития ребенка.

В последующем политический дискурс сместился с просвещения родителей на руководство родителями и поддержку их участия в школьном образовании. Таким образом, родители перешли из положения «пассивных лиц», получающих знание о семейном воспитании, в положение участников и инициаторов, имеющих равный статус со школой. Этот период ознаменован выстраиванием механизма и системы сотрудничества между школой и семьей.

В «Программе развития детей в КНР на 2011–2020 годы» была разработана новая инициатива, направленная

на создание более стандартизированной и профессиональной сети консультационных услуг в области семейного образования. Эта программа не только утверждала ценностную ориентацию политики во благо детей, но также выделяла в качестве главной цели распространение консультационных центров, родительских школ как в городских, так и сельских районах [2].

Вступивший в действие 1 января 2022 года Закон КНР «О содействии семейному воспитанию» придал семейному воспитанию статус государственного дела, за осуществление которого, прежде всего, ответственны родители и законные представители несовершеннолетних. В законе приведена следующая дефиниция термина «семейное воспитание»: «руководство, возвращение, влияние родителей или других опекунов, способствующее всестороннему развитию несовершеннолетних, к которому относятся моральные качества, физическая подготовка, жизненные навыки, культура, поведенческие привычки и прочие аспекты» [3].

Данный законодательный акт был призван сгладить перекосы семейного воспитания в части двойной учебной нагрузки, которая образовалась за счет дополнительных занятий по школьным предметам для более успешной сдачи ЕГЭ, а также чрезмерной зависимости от Интернета детей и подростков. Кроме того, начинание было направлено на преодоление недочетов в работе родительских школ, к которым относились формализм в осуществлении функций по просвещению и консультированию родителей, недостаточная профессиональная подготовка кадров и пр. [4].

В последние годы основными приоритетами государственной политики КНР в сфере семейного воспитания стали: обеспечение общедоступности просвещения и консультирования по семейному воспитанию, подготовка профессиональных кадров, популяризация лучших образцов семейного воспитания в средствах массовой информации (телевидение,

журналы, Интернет-среда), создание ряда мер, способствующих включению родителей в совместную деятельность воспитания несовершеннолетних на уровне детского сада, школы, народных администраций и прочих государственных и негосударственных учреждений, а также создание юридически закрепленного «стандарта» семейного воспитания. В целом все перечисленные приоритеты должны служить основной цели: «укреплению семейного счастья и социальной гармонии, а также возвращению строителей социализма и их всесторонне развитых последователей» [3].

Исходя из предпосылки о том, что любая государственная политика направлена на урегулирование и унификацию сферы общественных отношений, можно говорить о формировании условного «стандарта» семейного воспитания в Китае. Обобщенно его можно представить в виде синтеза адаптированных и модернизированных ценностей конфуцианской этики и социалистической идеологии. Базирующийся на этих основах идеал семейного воспитания должен представлять собой воспитание у несовершеннолетних высокой нравственности, приверженности основным социалистическим ценностям, лучшим образцам традиционной китайской культуры и пр. Принципами реализации данного воспитания, отраженными в законодательных актах, являются: взаимоуважение в семье, защита прав и интересов ребенка, всестороннее развитие его духовных, физических, интеллектуальных и эстетических потребностей, сотрудничество семьи, учебной организации и общества в сфере семейного воспитания, создание гармоничных отношений в семье, любовь к партии, стране, народу, семье, противодействие нездоровому влиянию СМИ, Интернет-среды и социального окружения, популяризация семейных ценностей в обществе и пр.

Резюмируя данный обзор приоритетов китайской государственной политики в области семейного воспитания, необходимо признать, что данный китайский опыт мог бы

быть востребованным в рамках российской образовательной политики, поскольку многие современные вызовы оказываются актуальны не только для Китая, но и для России при их культурной уникальности.

Библиографический список

1. Вэй Ж. Семейная политика в КНР (управленческий аспект): дис. ... канд. соц. наук: 22.00.08. М., 2018. 203 с.
2. 王珊 改革开放以来我国家庭教育政策的行动逻辑 // 当代青年研究. 2022. № 1. 页19–25.
3. 中华人民共和国家庭教育促进法发文日期2021-12-07. URL: [http:// www.anhua.gov.cn/257/370/372/content_1494031.html](http://www.anhua.gov.cn/257/370/372/content_1494031.html) (дата обращения: 12.01.2023).
4. 李桂梅, 刘安 论当代中国家庭政策的基本价值取向 | // 吉首大学学报 社会科学版. 2019. № 1. 页106–112.

ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКИЕ ЦЕННОСТИ В КАРТИНЕ МИРА ДЕТЕЙ-СИРОТ

CIVIC AND PATRIOTIC VALUES IN THE PICTURE OF THE WORLD OF ORPHANS

Н.А. Старосветская

А.Г. Свириденко

N.A. Starosvetskaya

A.G. Sviridenko

Гражданско-патриотические ценности, детская картина мира, дети-сироты, детский дом.

В статье представлены результаты исследования гражданско-патриотических ценностей детей, воспитывающихся в детском доме.

Civic and patriotic values, children's worldview, orphans, orphanage.

The article presents the results of a study of civil and patriotic values of children brought up in an orphanage.

На современном этапе развития образования в Российской Федерации особое место занимает гражданско-патриотическое воспитание детей. Его задачи связаны,

прежде всего, с базовыми ценностями общества, которые интериоризируются в сознании детей и выступают регулятором проявлению активной жизненной позиции.

В психолого-педагогических исследованиях (И.А. Лыкова, В.В. Абраменкова) отмечено, что представления детей об общественных явлениях составляют мировоззрение ребенка и определяют особенность восприятия окружающего мира [1; 4].

Картина мира ребенка представляет собой результат «построения ребенком пространства собственных отношений с окружающим миром как миром определенных ожиданий и требований к нему» [1]. Включая в себя физическое, социальное, моральное и личностное пространства, картина мира выступает целостной интегративной структурой.

В рамках нашего исследования мы исходили из двух тезисов:

1. Дети, проживающие в детском доме, имеют ограничения в возможностях отношений с окружающим миром. Детский дом в данном случае не только выступает домом, где ребенок живет, но и олицетворяет тот институт, который фиксирует его социальный статус сироты и устанавливает регламенты жизнедеятельности. Как отмечают М.В. Капилина и Т.Д. Панюшева, «дети называют этот дом семьей, но в глубине души они чувствуют себя “ничьими”, лишенными корней и одинокими, несмотря на коллективную жизнь» [2].

2. Ребенок, независимо от своего социального статуса, является представителем мира детства с его возрастными закономерностями развития, особенностями детского мировосприятия.

Цель исследования – изучение особенностей гражданско-патриотических ценностей детей-сирот в категориях, определяющих построение картины мира.

В исследовании приняли участие 80 воспитанников КГКУ «Канский детский дом им. Ю.А. Гагарина» в возрасте от 4 до 18 лет, в том числе дети с ограниченными возможностями здоровья (46 чел.). По гендерному признаку в состав испытуемых вошли 49 мальчиков и 31 девочка.

Был использован метод интервью, в ходе которого детям задавались вопросы, касающиеся таких категорий, как Родина, мир, война, патриот, защитник Отечества.

Анализ результатов исследования осуществлялся по возрастным категориям: воспитанники дошкольного отделения (4–7 лет), отделения «Начальная школа» (7–12 лет) и воспитанники отделения «Разновозрастное сообщество» (13–18 лет).

Результаты интервью с детьми дошкольного возраста показали, что Родину дети представляют в таких понятиях, как место проживания, дом, земля, планета.

Представление о защитнике Родины дети выражали в виде совершения хорошего поступка, оказания помощи детям и взрослым, спасения от смерти. Такой человек ассоциируется у детей с такими героическими профессиями, как полицейский, пожарный, танкист, летчик, моряк, солдат, а также в емком образе «мужик».

Представления о мире дети воплотили в традиционном для детского мировосприятия наборе: дом, небо, солнце, трава, цветы, с обязательным присутствием мамы и папы рядом с ребенком. Некоторые образы дополняли детская карусель, сердечко, эпитеты «как у боженьки на небе», не бояться, играть, сажать деревья. Война у дошкольников выражена такими образами, как дом горит, танки стреляют, спать негде, смерть, враги, бандиты. При предложении детям нарисовать мир или войну, девочки выбрали рисунок мира, мальчики – рисунок войны.

Таким образом, можно заключить, что картина мира детей-сирот дошкольного возраста в целом имеет позитив-

ный характер и наполнена миролюбивыми образами, типичными для ребенка. Вместе с тем представления о войне связаны, как правило, с ее субъектами: враги и защитники. Причем образ последнего романтизирован героическим ореолом. Также наблюдается некоторая неструктурированность в представлениях о Родине. Полагаем, это можно объяснить тем, что у детей, воспитывающихся в детском доме, на данном возрастном этапе наиболее ярко проявляются трудности в формировании собственной идентичности, что не может не отразиться на его восприятии социального пространства.

При беседе с детьми младшего школьного возраста было выявлено, что дети имеют четкое представление о понятии Родины и ее символах. Содержательную характеристику Родины олицетворяют в таких эпитетах, как непобедимая, единая, смелая, крепкая, сплоченная, «мать родная».

Представление о мире дети воплощали в таких образах, как отсутствие стрельбы, все здоровы и счастливы, все дружат, никто не ссорится, все счастливые.

Война ассоциируется у детей с пленными, бомбежкой, обстрелами, гранатами, «когда страна со страной воюет», «споры и ругань между странами».

Защитник Отечества представляется воспитанникам как солдат, стоящий на границе, как человек, стоящий горой на своих и не отдающий Родину чужим (врагам, другим странам), не допускающий экологических катаклизмов (загрязнение воздуха, воды, разлива нефти).

При характеристике патриота дети описывали односложно человека, который любит свою страну, способный проявить героизм.

Таким образом, для детей младшего школьного возраста характерна такая сформированность представлений о Родине, войне и мире, защитниках родины и патриотах, при которой эти представления имеют разноплановые характе-

ристики визуальных образов (военные действия, пострадавшие люди, защитники, стоящие на страже границ), политических аспектов (противодействия государств), качественных характеристик (единая сильная держава, смелый защитник, любящий патриот), а также эмоционально окрашенных образов (Родина-мать родная, любящий патриот, страдающие мирные люди).

При интервьюировании воспитанников 13–18 лет были выявлены следующие результаты. Дети хорошо осведомлены о понятии Родины, ее символах, причисляя к последним, наряду с гимном, гербом и флагом, президента России. Россия описывается такими образами, как красивая, прикольная, для молодежи, имеющая большие ресурсы, прославленная достижениями, «мать».

Представление о мире воплощено у детей в таких категориях, как голубое небо, возможность, безопасность, здоровье, жизнь, добрые отношения, то, что касается каждого.

Война видится детям как события, в которых принимают участие, совершают подвиги, гибнут дети и взрослые. Воспитанники проявили осведомленность и интерес к Великой Отечественной войне, называли среди участников войн членов рода (прадед), персонажей фильмов («9 рота»), сверстников из ближайшего окружения (воевавшие, погибшие).

Образ защитника Отечества дети олицетворяют с такими качествами, как смелость, благородство, отвага, стремление делать мир лучше, многие воспитанники выражали собственную готовность защищать Родину.

В образе патриота дети называли такие качества и действия, как неприемлемость зарубежной культуры, бережное отношение к природе, несовершенство плохих поступков (убийство, наркомания), участие в выборах (нужно думать о развитии страны), уважение к органам власти (не нужно критиковать, они берегут страну от войны), забота о будущем страны.

Таким образом, картина мира воспитанников детского дома 13–18 лет характеризуется широким спектром гражданско-патриотических ценностей, выраженных в деятельностном аспекте: размышлениях о том, что может /должен сделать человек и, в том числе сам ребенок, для Родины – ценить культуру, беречь природу, быть законопослушным, быть готовым защищать Родину. В отличие от детей более младших возрастных категорий, у которых представления о войне наполнены обобщенными образами, воспитанники разновозрастного сообщества связывают военные события с конкретными людьми, в том числе и из своего ближайшего окружения.

В целом проведенное исследование показало, что в картине мира воспитанников детского дома четко обозначены два мира – мир детей и мир взрослых. Причем роль детям отводится не только пассивная, как у дошкольников (дети могут пострадать, дети могут играть спокойно, детям нужна помощь), но и активная – дети воевали на войне, дети проявляют патриотизм, ответственны за будущее страны.

Дети продемонстрировали позитивное отношение к своей Родине. Частое употребление эпитетов типа «Родина-мать родная» дает основание сделать параллель с существующей в сознании воспитанников сверхценности семьи. Содержание бесед с детьми дает основание полагать, что шаблонная фраза «Родина-мать» имеет для детей личностное значение, представляет собирательный, более глобальный образ матери как символа защиты, стабильности, безопасности, компенсирующий их потребности ребенка.

Также типичным для картины мира детей оказалась явная выраженность темы смерти. Картина мира детей содержит представления о том, что люди могут умереть от врагов, стрельбы, наркомании, на войне. Эта тема касается детей и взрослых, далеких предков и современников,

персонажей фильма и людей, живущих в твоём детском доме. От смерти нужно защищать, для этого нужны смелость и отвага. Вероятность после смерти – на небе.

Особенностью восприятия детьми мира стало понимание политического аспекта войны – государства спорят между собой, применяя военные ресурсы, вместо того, чтобы договариваться.

В восприятии патриотизма дети проявили не только ценностное отношение, но и подчеркнули важность активной позиции каждого гражданина. Для разных возрастных категорий это выражалось по-разному, но в целом результаты исследования дают основание утверждать о сформированности у детей личной патриотической позиции и готовности ее проявлять.

Как и у многих современных детей, источниками освоения ценностей для воспитанников детского дома является семейное окружение (в меньшей степени), сверстники, фильмы, образовательные события.

Библиографический список

1. Абраменкова В.В. Ценность детства в современном мире и образовании: монография. М.: ФГБНУ «ИИДСВ РАО», 2019. 232 с.
2. Капилина М.В., Панюшева Т.Д. Приемный ребенок: жизненный путь, помощь и поддержка. 2-е изд. М.: Никая, 2015. 425 с.
3. Лыкова И.А. Война и мир в представлении дошкольника: от кругозора к исторической и культурной памяти // Дошкольное воспитание. № 4. С. 10–19.
4. Лыкова И.А. Картина мира: сущность, структура, становление (к вопросу о метакатегориях педагогики) // Журнал педагогических исследований. 2018. Т. 3, № 1. С. 127–151.
5. Максимова С.М. Формирование у старших дошкольников целостной картины мира средствами театрализованной деятельности: монография. Ярославль: Канцлер, 2022. 170 с.

ИГРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В АДАПТАЦИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО ВОЗРАСТА К ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

GAME TECHNOLOGIES IN THE ADAPTATION OF YOUNG CHILDREN TO PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Т.Ю. Тихонович

T.Y. Tikhonovich

Адаптация, игровые технологии, факторы адаптации, показатели адаптации.

В статье раскрывается специфика использования игровых технологий в адаптации детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации. Представлена классификация игр для детей в период адаптации к ДОО с учетом специфики адаптационного процесса. Раскрыты особенности использования игровых технологий в работе с детско-родительскими парами для подготовки ребенка к детскому саду.

Adaptation, game technologies, adaptation factors, adaptation indicators.

The article reveals the specifics of the use of gaming technology in the adaptation of young children to preschool educational organizations. The classification of games for children during the period of adaptation to preschool education is presented, taking into account the specifics of the adaptation process. The features of the use of gaming technologies in working with parent-child couples to prepare a child for kindergarten are revealed.

Формирование личности ребенка в современном мире неразрывно связано с его социализацией, адаптацией в социуме и коллективе сверстников. Проблема адаптации является междисциплинарной и относится к числу фунда-

ментальных как в психологии, так и во многих других областях научного знания.

Ранний и дошкольный возраст являются периодами интенсивного физического развития, становления личности, формирования функциональных систем детского организма. Именно в дошкольном возрасте начинается первое знакомство ребенка с социумом, приспособление к условиям социальной жизни, адаптация ребенка к коллективу сверстников.

Адаптация как приспособление организма к новой обстановке характеризуется широким диапазоном индивидуальных проявлений психофизиологического, личностного и поведенческого характера.

На этот процесс оказывает влияние множество факторов, к основным из них следует отнести:

1. Уровень нервно-психического развития, соответствующий возрастной норме.

2. Возрастной период поступления ребенка в дошкольное учреждение, учитывающий эпикризисные сроки (1 г. 3 мес.; 1 г. 6 мес.; 1 г. 9 мес.; 2 г. 3 мес.; 2 г. 6 мес.; 2 г. 9 мес.; 3 г.).

3. Физический статус ребенка и его психологическое состояние.

4. Наличие опыта общения ребенка со сверстниками.

5. Наличие предшествующей тренировки нервной системы ребенка.

6. Условия воспитания в семье (режим дня, режим питания и др.).

7. Наличие или отсутствие отклонений в раннем онтогенезе (анамнез).

8. Степень резистентности (или инфекционной устойчивости) организма.

9. Наличие или отсутствие хронических заболеваний.

10. Выраженность темпераментальных черт личности ребенка, особенно тех из них, которые характеризуют поведенческую активность [5].

С поступлением ребенка в детский сад его жизнь кардинальным образом меняется: становится четким режим и распорядок дня, снижается количество времени, проводимого с родителями, предъявляются новые требования со стороны незнакомых взрослых, также ребенок вынужден находиться в новой обстановке и в постоянном контакте со сверстниками. Все эти изменения сказываются на поведении ребенка и его эмоциональном состоянии, поскольку создают стрессовую ситуацию.

А.И. Баркан раскрывает ряд показателей психоэмоционального уровня, которые характеризуют особенности поведения и проявления эмоций у ребенка, адаптирующегося к новому организованному коллективу [1].

1. Отрицательные эмоции

Как правило, отрицательные эмоции сопровождают первые дни, недели (либо месяцы) посещения ребенком детского сада. Такие эмоции могут волнообразно проявляться в течение всего дня в виде подавленности, безучастности, конфликтности, капризности, тревожности и др.

2. Страх

Страх является пусковым механизмом стрессовых реакций. Ребенок боится новой обстановки, незнакомых взрослых, большого количества сверстников, а главное, потерять родителей.

3. Гнев

Гнев может выражаться в повседневных ситуациях, не связанных с детским садом, ребенок становится раздражительным, ранимым.

4. Положительные эмоции (радость, улыбка, веселый смех)

Данный спектр эмоций маловыражен в период адаптации, однако, является индикатором того, что ребенок адаптировался.

5. Социальные контакты

Рассматривая данный показатель адаптации, Н.Д. Ватутина выделила три группы детей по уровню общения:

– к первой группе относятся дети, у которых преобладают отрицательные эмоции: отказ от контакта со взрослым и сверстниками, ежеминутное вспоминание близких;

– ко второй группе относятся дети с неустойчивым эмоциональным состоянием. Они боятся потерять взрослого и постоянно ведут за ним наблюдение, могут быть ответные действия на предложения взрослого, но контакт со сверстниками отсутствует;

– к третьей группе относятся дети, у которых проявляется активный контакт со взрослыми, инициативная речь и временный контакт со сверстниками.

6. Познавательная деятельность

Как правило, познавательная деятельность угасает на фоне адаптации, у большинства детей в этот период слабо выражены познавательные интересы, либо они характеризуются кратковременностью и неустойчивостью.

7. Социальные навыки

Под воздействием адаптационного стресса дети могут терять навыки самообслуживания и другие приобретенные навыки (самостоятельно есть, одеваться, раздеваться и др.). При легкой адаптации, как правило, социальные навыки не теряются.

8. Особенности речи

У некоторых детей происходит регресс речевого развития (чаще всего при тяжелой степени адаптации).

9. Двигательная активность

В адаптационный период ребенок может быть излишне заторможен или проявлять чрезмерную гиперактивность.

10. Сон

Изменяется длительность и характер сна в целом. Дневной сон может отсутствовать совсем, ночной сон может быть прерывистым, беспокойным.

11. *Annetum*

На фоне стресса аппетит может отсутствовать или быть плохим (либо чрезмерным). Нормализация аппетита сигнализирует о том, что отрицательные сдвиги адаптационного стресса не нарастают.

12. *Заболеваемость*

Адаптационный стресс изменяет и реактивность детского организма (защитные силы). С одной стороны, ребенок сталкивается с высокой вирусной нагрузкой в детском коллективе, в связи с чем начинает часто болеть острыми респираторными заболеваниями, с другой стороны, отмечается психосоматическая реакция организма на стресс, в ответ на эмоциональные переживания, на новую ситуацию, ребенок также может реагировать болезнью.

Необходимое условие успешной адаптации – это согласованность действий родителей и педагогов по преодолению адаптационного стресса.

Одним из способов достижения данного условия являются игровые технологии в работе с адаптирующимися детьми.

Понятие «игровые технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр. Игровая технология применительно к дошкольному образованию понимается как организация педагогического процесса в форме различных тематических игр, форм взаимодействия педагога и детей через реализацию определенного игрового сюжета [3].

Поскольку главный компонент игровой технологии – непосредственное общение педагога с детьми, то цель игровых технологий в период адаптации детей к ДОО – эмоциональное общение, налаживание контакта между ребенком и взрослым, освоение окружающей среды, формирование у ребенка чувства уверенности в новой обстановке.

В этой связи, на наш взгляд, могут быть выделены следующие группы и виды игр:

1. *Коммуникативные игры* (вербальные и невербальные), направленные на налаживание контакта взрослого с ребенком, детей между собой. Такие игры способствуют формированию коммуникативных качеств, позитивного отношения к другим людям, развития умения владеть своими чувствами и эмоциями, сопереживать партнерам по общению, конструктивно взаимодействовать и сотрудничать со сверстниками и взрослыми.

2. *Игры для мышечного и эмоционального расслабления* направлены на снятие эмоционального напряжения и тревоги, мышечных зажимов, достижение расслабления и релаксации.

3. *Игры для формирования у ребенка чувства уверенности в себе в новой обстановке* способствуют формированию положительного эмоционального настроя, эмоционального контакта, доверия к педагогам и окружающей обстановке.

4. *Игры для развития познавательных и игровых умений* [2; 6; 8].

В процессе организации игр необходимо придерживаться последовательности, стабильности, уделяя особое место эмоциональному компоненту игр, а также выстраивать игры с учетом этапов адаптационного процесса.

Так, задачей первого этапа (острой адаптации) является стабилизация эмоционального состояния ребенка, поскольку именно на первом этапе адаптации показатели эмоционального состояния ребенка характеризуются нестабильностью. На данном этапе целесообразнее организовывать игры, направленные на снятие эмоционального напряжения и тревоги, мышечных зажимов, достижение расслабления и релаксации.

На втором этапе адаптации (подостром) целесообразным является расширение социальных контактов ребенка,

поэтому на данном этапе необходимо включать игры, направленные на налаживание контакта взрослого с ребенком, детей между собой.

Третий этап адаптации, именуемый в отечественной литературе (Р.В. Тонкова-Ямпольская, Е. Шмидт-Кольмер (1980), О.И. Давыдова, А.А. Майер (2005), Н.В. Кирюхина (2006), Н.В. Соколовская (2008)) фазой компенсации или адаптированности, имеет своей задачей развитие познавательной и игровой деятельности ребенка. Следовательно, на данном этапе необходимы игры для формирования у ребенка чувства уверенности в себе в новой обстановке, развития познавательных и игровых умений [5; 7].

Важным аспектом является и работа с родителями на этапе подготовки ребенка к посещению детского сада. Здесь можно использовать сюжетные игры с детьми с участием родителей, направленные на знакомство детей с новыми условиями жизни в детском саду.

Главная цель таких игр – постепенное введение ребенка в новое пространство через игровые ситуации, отражающие жизнь ребенка в детском саду, демонстрация новой социальной ситуации через близкого взрослого.

Это может быть проигрывание взрослым с ребенком игровых сюжетов, соответствующих жизни ребенка в детском саду, в результате чего ребенок усваивает ряд правил:

- незнакомые взрослые принимают на себя реализацию удовлетворения потребностей, которые раньше удовлетворялись только близкими людьми (в реализации бытовых проблем, в заботе, помощи, понимании, защите и т.д.);
- незнакомые сверстники (в значительно большем количестве, чем в прежнем опыте общения ребенка), с которыми надо взаимодействовать;
- новое большое помещение с фиксированными смысловыми зонами и значениями, а также новые правила поведения в группе (режимные моменты, занятия, понятие

очередности при получении какой-либо помощи от воспитателя и др.).

На этапе подготовки детей к посещению детского сада целесообразно проводить игровые занятия с детско-родительскими парами (мама и ребенок или папа и ребенок). Такие занятия позволят ребенку через близкого взрослого принять правила новых условий жизни в детском саду, условия разлуки с близкими взрослыми и установить ритуалы прощания с ними, стабилизировать эмоциональное состояние, развить игровые и коммуникативные навыки, сформировать доверие и понимание значимости нового социального окружения. В этой связи можно выделить 4 направления игровых занятий для проведения в детско-родительских парах:

1. Формирование чувства уверенности в новом пространстве.

2. Стабилизация эмоционального состояния ребенка раннего возраста (снятие психоэмоционального напряжения, тревожности).

3. Развитие навыков общения со сверстниками и взрослыми в условиях детского сада.

4. Создание эмоционально благоприятной атмосферы в группе, развитие игровой и познавательной активности детей.

Каждое из направлений педагог или педагог-психолог может наполнить своим содержанием, своими играми, которые будут наиболее подходящими для детей и их родителей [5; 7].

Для снятия эмоционального напряжения, уменьшения проявлений тревоги, страха можно использовать подвижные игры. Благоприятно влияют на эмоциональное самочувствие ребенка игры-занятия с элементами песочной терапии. Для формирования положительных взаимоотношений между детьми, между взрослым и ребенком можно использовать пальчиковые игры, которые дают возможность

ребенку осознать себя в системе телесных координат, сформировать схему тела, что предотвращает возможность возникновения неврозов, развивает чувство самообладания, уверенность в себе.

Таким образом, правильно выстроенная система занятий с использованием игровых технологий по подготовке к посещению детского сада детей раннего возраста, а также в период их адаптации к нему станет залогом успешного вхождения в новый социум и приспособления к новым условиям жизни в детском коллективе.

Библиографический список

1. Баркан А.И. Практическая психология, или как научиться понимать своего ребенка. М.: АСТ-ПРЕСС, 2007. 417 с.
2. Ермолаева М.Г. Игра в образовательном процессе: методическое пособие. СПб.: СПб АППО, 2005. 112 с.
3. Касаткина Е.И. Игровые технологии в образовательном процессе ДООУ // Управление ДООУ. 2012. № 5.
4. Кирюхина Н.В. Организация и содержание работы по адаптации детей в ДООУ: практическое пособие. М.: Айрис-пресс. 2012. 112 с.
5. Ковалевский В.А., Сидоркина Т.Ю. Психолого-педагогические аспекты адаптации часто болеющих детей к дошкольному образовательному учреждению // Психология обучения. 2014. № 4. С. 101–107.
6. Михайленко Т.М. Игровые технологии как вид педагогических технологий // Педагогика: традиции и инновации: материалы междунар. науч. конф. (г. Челябинск, октябрь 2011 г.). Челябинск: Два комсомольца, 2011. Т. I. С. 140–146.
7. Сидоркина Т.Ю. Адаптация часто болеющих детей к дошкольному образовательному учреждению [Электронный ресурс] // Медицинская психология в России: электрон. науч. журн. 2013. № 3 (20). URL: <http://medpsy.ru> (дата обращения: 21.03.2023).
8. Шматова М.М. Игровые технологии как средство адаптации ребенка к условиям ДООУ (из опыта работы) // Совушка. 2019. № 1 (15). URL: <https://kssovushka.ru/zhurnal/15/> (дата обращения: 18.03.2023).

**НАСТАВНИЧЕСТВО
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ
И ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ**

**MENTORING IN THE PROFESSIONAL TRAINING
OF FUTURE TEACHERS
AND TEACHERS-PSYCHOLOGISTS**

**Т.А. Шкерина
Т.И. Петрова**

**T.A. Shkerina
T.I. Petrova**

Наставничество, профессиональная подготовка, будущие педагоги / педагогики-психологи, организационно-методические механизмы.

В статье представлен анализ отечественных и зарубежных исследований по проблеме выявления потенциала наставничества в профессиональной подготовке педагогов / педагогов-психологов; выделены организационно-методические механизмы и особенности реализации наставничества для преодоления «разрывов» между профессиональной подготовкой будущих специалистов и запросом образовательной практики на специалиста определенного качества.

Mentoring, professional training, future teachers / pedagogic psychologists, organizational and methodological mechanisms.

The article presents an analysis of domestic and foreign research on the problem of identifying the potential of mentoring in the professional training of teachers / educational psychologists; organizational and methodological mechanisms and features of the implementation of mentoring to overcome the “gaps” between the professional training of future specialists and the demand for educational practice for a specialist of a certain quality are highlighted.

Изменения на мировом рынке труда (переход к высокотехнологичному типу производства) предъявляют новые требования к участникам трудовых отношений. В современных

условиях назрела необходимость подготовки педагогов / педагогов-психологов новой формации, способных не просто адаптироваться к происходящим изменениям, но и эффективно работать на стыке запросов современного человека и социума, в сфере личностного и профессионального самоопределения молодого поколения. Одной из форм непрерывного профессионального развития специалиста, построения его индивидуальной образовательной и профессиональной траектории, является наставничество [3].

Система наставничества института психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева ориентирована на повышение показателей качества профессиональной подготовки будущих специалистов; развитие учебно-профессиональной мотивации будущих педагогов / педагогов-психологов; повышение уровня сформированности профессиональной психолого-педагогической компетентности наставников из числа преподавателей института психолого-педагогического образования и базовых образовательных организаций; формирование готовности к осознанному выбору профессии педагога / педагога-психолога у обучающихся профильных психолого-педагогических классов.

В качестве основных организационно-методических механизмов реализации наставничества определены:

- разработка и реализация индивидуальных образовательных планов / программ наставляемых с использованием ресурсов социального партнерства и сетевого взаимодействия, нацеленных на формирование и развитие универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций;

- создание открытого сообщества – интерактивная площадка «Profi» в качестве канала эффективного обмена профессиональным опытом для каждого субъекта наставнической деятельности;

- включение наставляемых в профессионально-ориентированные виды деятельности и формы активности;
- разработка показателей эффективности системы наставничества;
- проведение мониторинга достижения количественных и качественных показателей эффективности реализации наставничества.

Наставничество как форма профессионального взаимодействия рассматривается в качестве эффективного инструмента в подготовке педагога к решению широкого спектра профессиональных задач [1; 5–7]. Зарубежные исследователи John A.C. Hattie, Stéphane Colognesi, Catherine Van Nieuwenhoven & Simon Beusaert доказывают положение о том, что осуществление неформальной поддержки (беседы на профессионально и лично значимые темы, спонтанная помощь от коллег, спонтанное включение в профессиональную деятельность инновационного характера) в рамках наставничества между начинающим педагогом и стажистом является наиболее эффективным в достижении личностных и профессиональных целей. Стоит отметить, что в России до недавнего времени наставничество не являлось массовой практикой. Анализ отчета по результатам международного исследования учительского корпуса по вопросам преподавания и обучения talis-2018 (teaching and learning international survey) (TALIS, 2019) подтверждает это положение, т.к. только 28 % школ, по заявлению директоров, осуществляют сопровождение молодых специалистов посредством формальной и неформальной типов поддержки, а 77 % педагогов со стажем работы до 5 лет отметили отсутствие каких-либо программ по введению в профессию. Вместе с тем руководители образовательных организаций в России в большей степени признают высокую значимость наставничества (88 %) в развитии профессиональной компетентности педагогов в отличие от коллег других стран (71 %) [8].

Изменения в системе непрерывного педагогического образования актуализировали необходимость разработки и реализации модели наставничества, нацеленной на «вращивание» специалистов, способных решать не только типовые профессиональные задачи [3].

Одним из таких примеров в российских педагогических вузах, в частности в Красноярском государственном педагогическом университете им. В.П. Астафьева, является реализация модели педагогической интернатуры, позволяющей обучающимся – будущим педагогам / педагогам-психологам осваивать более глубоко не только предметное поле профессии, но и включаться в решение поликонтекстных профессиональных задач в образовательных организациях. Данная модель и соответствующая ей практика наставничества являются одним из механизмов реализации сетевого взаимодействия, позволяющего преодолеть «разрыв» между потребностями образовательной практики в специалистах новой квалификации и особенностями профессиональной подготовки будущих специалистов [4].

Представим некоторые практики развития наставничества в институте психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Для будущего педагога / педагога-психолога важно приобрести опыт взаимодействия с различными категориями детей и молодежи, разработки и реализации развивающих занятий, образовательных событий, проектов и др. Например, студенты, обучающиеся по профилям «Практическая психология в образовании», «Психология и педагогика дошкольного образования» и «Дошкольное образование» и «Организация досуговой (воспитательной) деятельности» принимают участие в проекте «Траектория», в условиях которого осваивают опыт взаимодействия с детьми и подростками посредством проектирования и реализации профориентационных

мероприятий: «Студент одного дня», квест «Профкреатив без границ», квест «Психология – это модно», квест «Мир глазами детей», интерактивная площадка «К каким целям стоит стремиться?», профинтерактив «Траектория» и др.

Результаты по основным исследовательским направлениям можно активно использовать при организации и проведении различных семинаров. Например, в рамках обучающих семинаров-практикумов по теме «Разработка и реализация индивидуального образовательного маршрута для формирования и развития учебно-профессиональной мотивации студентов» студенты-первокурсники осваивают способности определения личного мотивационного профиля, картирования индивидуальных образовательных перспектив, проектирования индивидуальных траекторий личностного и профессионального развития, самопрезентации полученных продуктов деятельности.

Выделим и охарактеризуем особенности организации наставничества в подготовке будущих педагогов / педагогов-психологов к участию в олимпиадах как ресурсу их профессионализации [1].

При формировании команды студентов учитывается не только желание студентов, но и имеющийся опыт участия в подобного рода испытаниях (разноуровневый состав команды). Команда преподавателей, ответственных за подготовку участников олимпиады, формируется исходя из направленности их профессиональных интересов, а также способностей к осуществлению наставнической деятельности в контексте обозначенного направления.

Определим алгоритм командной работы при организации теоретической подготовки студентов:

– наставник осуществляет актуализацию содержания по основным разделам педагогики с опорой на презентации / фильмы, схемы, таблицы и т. п.;

- самостоятельная первичная проработка материала и дополнительной рекомендованной литературы;
- составление по каждому тематическому блоку тестовых заданий;
- совместное выполнение разработанных тестовых заданий;
- совместное выполнение разработанных наставником по тематическим блокам тестовых заданий;
- анализ и самоанализ выполненных тестовых заданий;
- итоговая индивидуальная смысловая проработка рекомендованной дополнительной литературы.

В качестве алгоритма командной работы при организации практической подготовки студентов (подготовка к творческим конкурсам) определим:

- организация мозгового штурма с участием других преподавателей и заинтересованных лиц для обсуждения, выработки идей;
- распределение ролей в команде и зон ответственности;
- обогащение опыта организации взаимодействия с детьми и подростками посредством ознакомления с передовым педагогическим опытом общеобразовательных организаций, который сообразен заявленной теме олимпиады;
- имитация выполнения конкурсных заданий с участием волонтеров из числа студенческого сообщества, преподавателей с целью последующей корректировки содержания выполненного задания на основе обратной связи (конструктивная критика, вопросы), рефлексии;
- включение команды в отработку конкурсных заданий.

Анализ опыта организации наставничества в подготовке студентов к участию в олимпиадах, в частности положительная динамика участия и результатов участия, позволяет утверждать о целесообразности разработанных алгоритмов в повышении качества профессиональной подготовки

будущих специалистов с усилением ее практической направленности; в формировании мотивации к самообразованию; в развитии интереса к будущей профессии.

Студенты старших курсов бакалавриата и магистратуры института психолого-педагогического образования в качестве наставников привлекаются к проведению опросов, развивающих занятий, направленных на формирование благоприятного психологического климата группы, развитие коммуникативных, творческих способностей студентов и др. Проведение обучающих семинаров на площадке «Мастерская Profi» с участием преподавателей, практикующих педагогов, педагогов-психологов, в том числе победителей различных конкурсов, способствует изучению и трансляции лучшего опыта поддержки начинающих специалистов, проектированию профессионального пути. Представленные формы работы способствуют формированию профессиональной самостоятельности будущего специалиста, творческому решению практических задач, проектированию индивидуальной траектории и др.

Универсальных механизмов реализации целевой модели наставничества не существует, поэтому данный процесс требует постоянной содержательной, методической и организационной проработки: необходимость организации в институте психолого-педагогического образования открытой образовательной среды в части психолого-педагогического сопровождения реализации основной профессиональной образовательной программы, оказание психологической поддержки обучающимся в стремлении к личностному и профессиональному саморазвитию; обогащение содержания модулей, дисциплин и практик вариативными формами (групповые и индивидуальные тьюториалы в онлайн- и офлайн-форматах, обучающие семинары, стажировки, мастерские, педагогические студии, тренинги,

интенсивы и др.), методами (рефлексивная группа методов) и средствами психолого-педагогического взаимодействия (поликонтекстные, профессионально-ориентированные, разноуровневые задания, упражнения; игры, образовательные события, эл. портфолио и т. п.), связанными с осознанием личностной значимости выбранной профессии; повышение качественных показателей взаимодействия с образовательными организациями-партнерами (включение студентов в освоение инновационных педагогических, методических и инклюзивных образовательных практик); посеместровое проведение опроса студентов с целью выявления уровня их удовлетворенности качеством организации образовательного процесса [2].

Перспективным направлением настоящего исследования является разработка моделей наставничества будущих специалистов с учетом их мотивационного профиля и анализа эффективности их реализации на всех этапах профессиональной подготовки.

Библиографический список

1. Вахитова Г.Х. Особенности организации наставничества как сопровождения профессионального развития студентов в предметных олимпиадах // Ped.Rev. 2019. № 6 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-organizatsii-nastavnichestva-kak-soprovozhdeniya-professionalnogo-razvitiya-studentov-v-predmetnyh-olimpiadah> (дата обращения: 01.03.2023).
2. Мышкова А.И., Шкерина Т.А. Тьюториалы как средство индивидуального личностного и профессионального развития будущих педагогов // Психология и педагогика детства: о воспитании, воспитанности, воспитателях: сборник статей. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2022. С. 105–119. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=48508343> (дата обращения: 01.03.2023).

3. Распоряжение Министерства просвещения Российской Федерации от 25.12.2019 № Р-145 «Об утверждении методологии (целевой модели) наставничества обучающихся по общеобразовательным, дополнительным образовательным программам и программам среднего профессионального образования, в том числе с применением лучших практик обмена опытом между обучающимися». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/b014f0f434e770efe527956bdb272a38/download/2649/> (дата обращения: 01.03.2023).
4. Bocharova Ju.Yu. Expected outcomes of teacher internship, or a pedagogical university graduate trapped in standards // Humanities & Social Sciences 2018. 11 (2). P. 174–184. URL: <http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/68381>
5. Hattie J. (2008). Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement (1st ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
6. Shkerina T.A., Savolainen G.S., Zakhartsova G.V. Teacher's Professional Competence: New Challenges, Realities And Prospects // European Proceedings of Social and Behavioural Sciences EpSBS, Krasnoyarsk, 20–22 мая 2020 года / Krasnoyarsk Science and Technology City Hall. Vol. 90. Krasnoyarsk: European Proceedings, 2020. P. 1016–1027. DOI 10.15405/epsbs.2020.10.03.118.
7. Stéphane Colognesi, Catherine Van Nieuwenhoven & Simon Beusaert (2020) Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning, European Journal of Teacher Education, 43:2, 258–276, DOI: 10.1080/02619768.2019.1681963
8. TALIS – The OECD Teaching and Learning International Survey. URL: <https://www.oecd.org/education/talis/> (дата обращения: 01.03.2023).

ПРОБЛЕМЫ ОРГАНИЗАЦИИ МЕДИКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЕЙ, ИМЕЮЩИХ ДЕТЕЙ С ХРОНИЧЕСКИМИ СОМАТИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ¹

PROBLEMS OF ORGANIZING MEDICAL AND PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF FAMILIES WITH CHILDREN WITH CHRONIC SOMATIC DISEASES

Е.В. Улыбина

E.V. Ulybina

Медико-психологическое сопровождение, соматическое здоровье, пациент детского возраста, семья ребенка с хроническим соматическим заболеванием, отношение к болезни, реагирование на болезнь.

Описаны необходимые условия и направления медико-психологического сопровождения детей с хроническими соматическими заболеваниями, а также их семей. Определены группы трудностей, которые испытывают родители ребенка, имеющего хроническое соматическое заболевание. Представлены основные сложности, влияющие на эффективность оказания медико-психологического сопровождения семей, имеющих детей с хроническими соматическими заболеваниями.

Medical and psychological support, somatic health, childhood patient, family of a child with a chronic somatic disease, attitude towards the disease, response to the disease.

The necessary conditions and directions of medical and psychological support for children with chronic somatic diseases, as well as their families, are described. The groups of difficulties experienced by the

¹ 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».

parents of a child with a chronic somatic disease are identified. The main difficulties affecting the effectiveness of providing medical and psychological support to families with children with chronic somatic diseases are presented.

Уровень здоровья населения – важнейший государственный приоритет. В последние десятилетия фиксируется рост количества выявленных соматических заболеваний. Неудовлетворительные показатели состояния здоровья детей можно отметить при проведении анализа диспансеризации детского населения от 0 до 17 лет².

В ситуации возникновения у ребенка серьезного соматического заболевания, имеющего хронический характер, изменяется структура семьи, ее функционирование и способы взаимодействия членов. Реализация комплексного подхода в сопровождении и реабилитации ребенка будет заключаться в привлечении к вспомогательным мероприятиям всех членов семьи больного, включая сиблингов [4; 6].

Отмечается, что медико-психологическая поддержка должна быть направлена на нескольких субъектов одновременно: самого ребенка, его родителей и ближайшее окружение. Поскольку родители и родственники оказывают серьезное влияние на принятие ребенком болезни, отношение к диагнозу, лечению, то способы реагирования на болезнь, взгляды и установки ближайшего окружения могут способствовать или препятствовать выздоровлению [1]. Следует выделить две обобщенные группы трудностей, которые испытывают родители ребенка, имеющего хроническое соматическое заболевание.

1. Получение помощи в решении материальных, социальных, психологических и духовных вопросов наряду с решением задач медицинского характера. Зачастую роди-

² Российский статистический ежегодник. 2020: стат. сб. / Росстат. М., 2020. 700 с.

тели не проинформированы о возможности получения социальной помощи и поддержки. Большинство запросов родителей направлено на привлечение специалистов для детей, осуществляющих массажи, ЛФК, психологическую, психолого-педагогическую, логопедическую и дефектологическую помощь. Большинство семей испытывает финансовую уязвимость [4].

2. Сохранение личностного и трудового потенциала родителей, профилактика социально-психологической дезадаптации в вынужденных условиях дополнительного ухода за ребенком [3]. Ключевыми направлениями в данном аспекте становятся развитие навыков саморегуляции, выработка стратегий поведения в ситуации болезни, коррекция неконструктивных личностных установок и убеждений, работа с дисфункциональными особенностями семьи, расширение социального репертуара, социальных связей, работа с патогенными культурными ценностями [2; 3].

Психологическая помощь ребенку в рамках сопровождения должна основываться на исследовании актуального психологического состояния пациента и его отношения к заболеванию. Задачи психологической помощи должны определяться следующим. Во-первых, возраст пациента (в отличие от взрослых, ребенок обладает низким уровнем развития самосознания, саморегуляции, неустойчивой самооценкой, небольшим эмоциональным опытом и ограниченным поведенческим репертуаром [5]. Также немаловажным является «стаж» заболевания, длительность его протекания (для оценки возможностей самостоятельной адаптации пациента к болезни). Большое значение имеет этап лечения, на котором находится пациент, виды лечения, применяемые в каждой конкретной ситуации, формат прохождения лечения: амбулаторно или путем госпитализации в условиях стационара. Одним из важных условий остается возможность оказания помощи семье пациента.

Исследователями выделяются направления психологической работы по сопровождению пациентов детского возраста с хроническими соматическими заболеваниями: необходимы изменения в выстраивании иерархии и корректировка границ в семье, получение ощущения эмоционального принятия и поддержки; в эмоциональном состоянии – коррекция тревоги, агрессии, напряжения, конфликтности; в мотивационно-потребностной сфере – выражение агрессии, потребности во внимании, отдыхе, игре, развлечениях.

Подчеркнутая актуальность медико-психологического сопровождения семей, имеющих детей с хроническими соматическими заболеваниями, все же имеет противоречие в практической реализации: в настоящий момент можно определить сложности объективного характера, влияющие на эффективность оказания данного вида помощи:

- программы направлены в основном на повышение психологической ресурсности самого пациента, без опоры на его ближайшее окружение;

- в силу постпандемийных условий усложнились возможности коммуникации пациента с социумом, а ближайшего окружения пациента с медицинским и вспомогательным персоналом;

- существующие программы психологического сопровождения детей ситуации хронического соматического заболевания требуют индивидуализации с учетом нозологии, состояния пациента, ограничений и т.д.; в процессе прохождения лечения необходима корректировка помощи специалистов с учетом индивидуальных реакций на болезнь и отношения к заболеванию самого пациента и его ближайшего окружения;

- необходима включенность в процесс медико-психологического сопровождения пациенту и его семье не только психологической службы, но и медицинских, социальных структур, таких специалистов, как учителя, социальные работники, консультанты по реабилитации.

Библиографический список

1. Богданова Е.И., Черненко О.А. О психологической помощи родственникам детей, страдающих онкологическими заболеваниями // Сборник тезисов IV Всероссийского Съезда онкопсихологов, Москва, 2012. 70 с.
2. Груздева О.В. Значение мотивации на пути преодоления болезни. Оценка мотивации. Способы повышения мотивации // Развитие личности больного ребенка: сборник статей. Красноярск: РИО КГПУ, 2004. С. 38–49.
3. Мазурова Н.В. Модель психолого-педагогической помощи родителям детей с тяжелыми и хроническими заболеваниями: автореф. ... дис. д-ра психол. наук. М., 2014. 47 с.
4. Ткаченко А.Е., Кушнарева И.В. Характеристика семейной ситуации и социально-психологические особенности пациентов Санкт-Петербургского Детского хосписа // Психология человека в образовании. 2019. № 1. С. 72–81.
5. 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.
6. Улыбина Е.В. Проблемы психологической поддержки семей, воспитывающих детей с онкозаболеваниями, в период эпидемиологических и социально-экономических ограничений // Психология и психотерапия семьи. 2022. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-psihologicheskoy-podderzhki-semey-vospityvayuschih-detey-s-onkozabolevaniyami-v-period-epidemiologicheskikh-i-sotsialno> (дата обращения: 12.03.2023).

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Арамачева Людмила Викторовна – кандидат психологических наук, доцент КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: ludvik_76@mail.ru

Борисенок Регина Олеговна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: redjina_888@mail.ru

Бочарова Юлия Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: bocharova1305@kspu.ru

Васильева Валерия Викторовна – аспирант, институт социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева, e-mail: vasilieva@rcnkmn.ru

Вербианова Ольга Михайловна – кандидат биологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики детства, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: verbianova@kspu.ru

Галюк Анна Андреевна – Белорусский государственный педагогический университет имени Максима танка, Минск, Республика Беларусь; e-mail: pazzniak@mail.ru

Гох Анатолий Федорович – кандидат культурологии, доцент, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: an_goh@mail.ru

Груздева Ольга Васильевна – кандидат психологических наук, доцент, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: gruzdeva@kspu.ru

Гуторов Егор Александрович – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: egor.007.eg@gmail.com

Дмитриева Наталья Юрьевна – кандидат философских наук, доцент, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: n.yu.dmitrieva@list.ru

Евстюничева Ольга Юрьевна – учитель-логопед муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Ясли-сад № 395 города Донецка»; e-mail: olya.evstynicheva@yandex.ru

Жиганова Наталья Владимировна – зав. МБДОУ № 231 г. Красноярска; e-mail: dou.231@mail.ru

Землянская Татьяна Владимировна – магистрант, факультет начальных классов, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: erdel1@yandex.ru

Каблукова Инна Геннадьевна – кандидат педагогических наук, доцент, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: kablukova@kspu.ru

Кравцова Ольга Михайловна – кандидат исторических наук, доцент, Белорусский педагогический университет им. Максима Танка, г. Минск; e-mail: kravtsova.bgpu@tyt.by

Козлова Ольга Викторовна – старший преподаватель, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: bulgosha@yandex.ru

Курбатов Никита Александрович – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: nikita.kurbatov.00@list.ru

Кухар Марина Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: mari-kukhar@yandex.ru

Леганькова Ольга Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и детской психологии Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка, Минск, Республика Беларусь; e-mail: leganykova@gmail.com

Лисенкова Алена Дмитриевна – аспирант, институт социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: alena-effect@ya.ru

Маркова Елена Геннадьевна – практический-психолог, методист муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Школа № 91 города Донецка»; e-mail: markovaeg@yandex.ru

Миллер Ольга Михайловна – кандидат психологических наук, доцент, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: millol@yandex.ru

Петрова Татьяна Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: petrova10_2010@mail.ru

Поздеева Татьяна Васильевна – кандидат педагогических наук, доцент, Белорусский педагогический университет им. Максима Танка, г. Минск; e-mail: pozdeeva_t@inbox.ru

Пугачева Вероника Викторовна – аспирант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: pug_nika@bk.ru

Романова Юлия Андреевна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: gulchatai_86@mail.ru

Сафонова Марина Вадимовна – кандидат психологических наук, доцент, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: marina.safonova@mail.ru

Свириденко Андрей Геннадьевич – кандидат педагогических наук, директор КГКОУ «Канский детский дом им. Ю.А. Гагарина»; e-mail: kansk.gagarin@yandex.ru

Сосновская Надежда Игоревна – аспирант, институт социально-гуманитарных технологий, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: sosnovskaya-yang@mail.ru

Старосветская Наталья Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: starsv@kspu.ru

Тихонович Татьяна Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: tata_8307@mail.ru

Шкерина Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: Shkerinat@mail.ru

Улыбина Екатерина Владимировна – старший преподаватель, КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: fyodorova_90@inbox.ru

Фан-Ди Алексей Александрович – педагог-психолог, МАОУ «Гимназия № 9»; e-mail: alekseyfandi@gmail.com

ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА ДЕТСТВА:
О ЦЕННОСТЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

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 21.04.23.
Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 10,3