



КРАСНОЯРСКИЙ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ
ИМ. В. П. АСТАФЬЕВА



Институт психолого-
педагогического
образования

Осенняя научная сессия КГПУ им. В.П. Астафьева
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»

СОВРЕМЕННОЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Материалы VIII Всероссийских
(с международным участием)
психолого-педагогических чтений
памяти Л.В. Яблоковой (Яблоковские чтения)**

Красноярск, 28–29 октября 2022 г.

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

Осенняя научная сессия КГПУ им. В.П. Астафьева
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»

СОВРЕМЕННОЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

**Материалы VIII Всероссийских (с международным участием)
психолого-педагогических чтений
памяти Л.В. Яблоковой
(Яблоковские чтения)**

Красноярск, 28–29 октября 2022 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2022

ББК 74+88.3
С 568

Ответственный за выпуск:

О.В. Груздева

Редакторы разделов:

Л.А. Маковец (1 раздел), *В.В. Кольга* (2 раздел),
И.Г. Каблукова (3 раздел), *Л.В. Арамачева* (4 раздел),
Е.Ю. Дубовик (раздел 5)

Технический редактор:

Е.М. Конончук

С 568 **Современное психолого-педагогическое образование:** материалы VIII Всероссийских (с международным участием) психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой (Яблоковские чтения) / отв. за вып. О.В. Груздева; Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 28–29 октября 2022 г. – 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 978-5-00102-611-2

Сборник статей исследователей погружает читателя в обсуждение проблем современного психолого-педагогического образования. В рамках каждой статьи научному сообществу предлагаются результаты исследования актуальной проблемы образования и способы ее решения. Будет интересен работникам образовательных, социальных организаций, ведущим специалистам вузов, психологических центров.

ББК 74+88.3

ISBN 978-5-00102-611-2

(Осенняя научная сессия КГПУ им. В.П. Астафьева
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»)

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

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ В АРТ-ПРОСТРАНСТВЕ

<i>Алябьева В.А., Панюкова Ю.Г.</i> ЭЛЕКТРОННОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ПСИХОЛОГИЯ» ДЛЯ НЕПРОФИЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ: КРЕАТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМЕ И СОДЕРЖАНИЮ	9
<i>Бабичева Д.Р., Смолина М.Г.</i> АКТУАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ ИССЛЕДОВАНИЯ	12
<i>Валентинова М.О., Маковец Л.А.</i> ПРИМЕНЕНИЕ ПЕСОЧНОЙ АРТ-ТЕХНИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ	16
<i>Гантимурова А.Н., Мёдова А.А.</i> ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ	19
<i>Мишутина М.С., Мёдова А.А.</i> МЕТОДЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРЕДМЕТА «МИРОВАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА»	22
<i>Орехова А.Н., Дмитриева Н.Ю.</i> ИСКУССТВО СОВЕТСКОГО ПЛАКАТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА ПОДРОСТКОВ К ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВА	25
<i>Павлова М.А., Серикова Т.Ю.</i> ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ИСКУССТВ ДЕТЬМИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	28
<i>Пожидаяева Г.М., Мёдова А.А.</i> АРТ-ТЕХНОЛОГИИ И ДЕТСКОЕ ТВОРЧЕСТВО – ЕДИНСТВО ИЛИ ПРОТИВОРЕЧИЕ?	32
<i>Рева А.Р., Панюкова Ю.Г.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ БИОФИЛЬНОГО ДИЗАЙНА	36
<i>Сидорова Т.А., Дмитриева Н.Ю.</i> ДИЗАЙН НАЦИОНАЛЬНОГО КОСТЮМА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ	39
<i>Трофимова А.В., Серикова Т.Ю.</i> РАБОТА НАД КОПИРОВАНИЕМ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКА-ЖИВОПИСЦА	44

Раздел 2.

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ОРГАНИЗАЦИЯМИ

<i>Вепренцева А.Е., Рудзитис Т.А.</i> СПЕЦИФИКА И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ	51
<i>Власова О.В., Диденко Л.А.</i> ВАЖНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ	55
<i>Водопьянова Е.А., Старосветская Н.А.</i> ВКЛЮЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ – УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	59

<i>Ворона Ю.О., Кольга В.В.</i> РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	63
<i>Гусейнова Л.А., Каблукова И.Г.</i> МЕСТО И РОЛЬ СЛУЖБЫ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ В РЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	66
<i>Дудина Т.И., Кольга В.В.</i> ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ.....	70
<i>Каблукова И.Г., Колобанов К.А.</i> РАЗРАБОТКА ЭКСПРЕСС-КОМПЛЕКСА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ.....	73
<i>Кольга В.В., Мусихина А.В.</i> КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ОРГАНИЗАЦИИ.....	77
<i>Коцюбинская Е.М., Каблукова И.Г.</i> ШКОЛА ПОДГОТОВКИ ВОЖАТЫХ – ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К РАБОТЕ В ДЕТСКОМ ЛАГЕРЕ	80
<i>Кравчук В.В., Кольга В.В.</i> ОПРЕДЕЛЕНИЕ НАПРАВЛЕНИЙ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОПЛАТЫ ТРУДА ПЕДАГОГОВ	83
<i>Краснопеева К.Е., Рудзитис Т.А., Хомякова Д.Н.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	85
<i>Мусихина А.В., Кольга В.В.</i> РАЗВИТИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	88
<i>Пугачев П.А., Груздева О.В.</i> ПРОЕКТНОЕ (ЦЕЛЕВОЕ) ФИНАНСИРОВАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НЕКОММЕРЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ.....	91
<i>Рудзитис Т.А., Лютых О.Ю., Гордиенко Е.В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНАМ «ЭКОНОМИКА» И «ПСИХОЛОГИЯ» (НА ПРИМЕРЕ КГПУ им. В.П. АСТАФЬЕВА).....	96
<i>Сатаева К.С., Беслер Е.Р., Рудзитис Т.А.</i> ДИДАКТИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ЭКОНОМИКИ.....	100
<i>Ситникова Е.В., Диденко Л.А.</i> УПРАВЛЕНИЕ АДАПТАЦИЕЙ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ	104
<i>Сорокина Д.С., Кольга В.В.</i> ВНЕДРЕНИЕ ПЕРСПЕКТИВНЫХ МАРКЕТИНГОВЫХ СТРАТЕГИЙ В ЧАСТНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	107
<i>Старосветская Н.А., Свириденко А.Г., Гусева Н.М.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА ДЕТЕЙ-СИРОТ.....	110
<i>Филько И.В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	115

<i>Хвостанцева Э.А., Кольга В.В.</i> ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И ЦЕНТРОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	119
<i>Шишкина Е.О., Кольга Е.В., Кольга В.В.</i> МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ.....	122
<i>Щеголева Е.С., Груздева О.В.</i> ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ.....	127
<i>Щербелева П.В., Кольга В.В.</i> ПРЕПОДАВАНИЕ ИНФОРМАТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ – ПРОБЛЕМЫ И ИННОВАЦИОННЫЕ РЕШЕНИЯ	131

Раздел 3.
ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
К РЕАЛИЗАЦИИ ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ
ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

<i>Анцытирович О.Н., Леганькова О.В., Мельникова М.С.</i> КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ РАЗНЫХ ВИДОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	137
<i>Диденко Л.А.</i> ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РАБОТНИКОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: СОДЕРЖАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ «НЯНЯ»	141
<i>Груздева О.В., Лугарева Л.В.</i> О КОМПЕТЕНЦИЯХ ВЫПУСКНИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ, ВОСТРЕБОВАННЫХ НА ЭТАПЕ ВХОЖДЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ	145
<i>Каблукова И.Г., Леонова И.Е.</i> РЕАЛИЗАЦИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ	149
<i>Кухар М.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	153
<i>Поздеева Т.В., Титовец Т.В.</i> КОНСТРУИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА.....	157

Раздел 4.
СЕМЬЯ И РЕБЕНОК В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ.
ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ
В ПРОЦЕССЕ КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

<i>Бабаева Г.Р., Арамачева Л.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	161
<i>Борисенок Р.О., Груздева О.В.</i> АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ СЕМЬИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ И САМОСОЗНАНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	165

<i>Греб Ю.В., Мосина Н.А.</i> СНИЖЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ В ПОВЕДЕНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОСТКОВИДНЫЙ ПЕРИОД ПОСРЕДСТВОМ ГРУППОВОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ	168
<i>Кадочникова Е.Д., Шкерина Т.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ.....	171
<i>Карапетян С.Н., Груздева О.В.</i> ЗАВИСИМОСТЬ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И СТИЛЯ ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЕ. СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ.....	176
<i>Катушонок Д.В., Волкова О.В.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ДЕТСКОГО ОПЫТА ПРИВЯЗАННОСТИ ЖЕНЩИНЫ К МАТЕРИ НА СТИЛЬ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	181
<i>Кириченко А.Д., Шенцов Г.А., Новикова Д.В.</i> ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ОБ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМАХ ПОДРОСТНИЧЕСТВА	186
<i>Клепалова И.В., Беляева О.Л.</i> РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ.....	190
<i>Комлева Т.В., Беляева О.Л.</i> РОЛЬ СЕМЬИ В КОРРЕКЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ, НАПРАВЛЕННОМ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ВТОРОГО УРОВНЯ	193
<i>Крюковская Л.С., Вербанова О.М.</i> ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	198
<i>Михненко Ю.С., Арамачева Л.В.</i> ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И В СЕМЬЕ	203
<i>Полякова Р.А., Арамачева Л.В.</i> ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К СОЗДАНИЮ СЕМЬИ И РОДИТЕЛЬСТВУ	206
<i>Порхун Е.А., Мосина Н.А.</i> ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТРАВМА: МЕХАНИЗМЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХОТРАВМИРУЮЩЕГО ВЛИЯНИЯ	210
<i>Савинкина Н.В., Дубовик Е.Ю.</i> ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	214
<i>Соболь В.Р., Вербанова О.М.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И РАЗВИТИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	217
<i>Улыбина Е.В.</i> ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К БОЛЕЗНЯМ И ИХ ПРЕОДОЛЕНИЮ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ «БОЛЬНИЦА»	221
<i>Чернышева Э.В., Барканова О.В.</i> СЕМЬЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ПОЖИЛОГО ЧЕЛОВЕКА.....	225

Раздел 5.
ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ
СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

<i>Бабушкина Е.А., Черенёва Е.А.</i> ЛОГОСКАЗКА «СОВСЕМ ДРУГАЯ РЕПКА» В ЦИФРОВОМ ФОРМАТЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ	229
<i>Дьячук А.А.</i> ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ	234
<i>Кукава С.Г., Дьячук А.А.</i> ГОТОВНОСТЬ К СОТРУДНИЧЕСТВУ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: К ПОСТРОЕНИЮ СТРУКТУРНО-УРОВНЕВОЙ МОДЕЛИ.....	239
<i>Ольхова Ю.В., Сафонова М.В.</i> ОСОБЕННОСТИ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОПЕРАЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА КОМПЕТЕНТНОСТИ ЖИЗНЕСТРОИТЕЛЬСТВА СТАРШЕКЛАССНИКОВ.....	242
<i>Парфенова А.Г., Сафонова М.В.</i> МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ	247
<i>Слюсарева А.Э., Сафонова М.В.</i> ОРГАНИЗАЦИЯ УСЛОВИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОМ-ПСИХОЛОГОМ ИКТ-ТЕХНОЛОГИЙ.....	252
<i>Стрельцова Т.В., Сафонова М.В.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ	255
<i>Уварова И.А., Сафонова М.В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ «ГОТОВНОСТЬ К ИЗМЕНЕНИЯМ» У СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ	258
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....	261

Раздел 1.
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ ЛИЧНОСТИ
В АРТ-ПРОСТРАНСТВЕ

ЭЛЕКТРОННОЕ УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ «ПСИХОЛОГИЯ» ДЛЯ НЕПРОФИЛЬНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ: КРЕАТИВНЫЕ ПОДХОДЫ К ФОРМЕ И СОДЕРЖАНИЮ

ELECTRONIC MANUAL “PSYCHOLOGY” FOR STUDENTS OF NON-CORE AREAS: CREATIVE APPROACHES TO FORM AND CONTENT

В.А. Алябьева, Ю.Г. Панюкова

V.A. Alyabeva, Yu.G. Panyukova

Учебное пособие, электронное учебно-методическое обеспечение, форма пособия, содержание пособия, критическое мышление, стихийные психологические знания.

В статье представлен обзор исследований, посвященных анализу психолого-педагогических требований, предъявляемых к формальным и содержательным показателям электронного учебного пособия по курсу «Психология» для непрофильных направлений. Подчеркивается целесообразность обращения к дидактическим возможностям электронного учебного пособия как средства развития критического мышления и психологического потенциала студентов.

Manual, electronic educational and methodological support, form of manual, content of manual, critical thinking, elemental psychological knowledge.

The article presents a review of research on the analysis of psychological and pedagogical requirements for formal and substantive indicators of the electronic manual in the course of “Psychology” for non-core areas. The appropriateness of the appeal to the didactic possibilities of electronic tutorial as a means of developing critical thinking and psychological potential of students is emphasized.

Информация всегда являлась важным ресурсом в процессе осуществления любого вида деятельности. Не является исключением и образовательная деятельность: доступность информации является одним из необходимых условий успешного функционирования образовательного учреждения. Во многих учебных заведениях сформированы библиотеки учебной и учебно-методической литературы, необходимой для осуществления учениками и студентами эффективной учебной деятельности.

С другой стороны, в настоящее время информационно-коммуникационные технологии затрагивают почти все сферы жизни. Студенты и преподаватели активно применяют компьютеры, ноутбуки, смартфоны, интерактивные доски и проекторы в образовательном процессе. Также во многих университетах есть своя электронная информационно-образовательная среда (ЭИОС) и учебно-методический портал (систему дистанционного обучения), разработанные для осуществления образовательного процесса в дистанционной форме обучения и как вспомогательные средства для очной формы, которые наполнены различными электронными ресурсами. К числу таких ресурсов также относятся и элект-

ронные учебные пособия. Можно констатировать, что исследований, посвященных различным аспектам анализа как электронных учебных пособий в целом, так и отдельным психолого-педагогическим эффектам использования этих пособий, достаточно много [1; 2; 3].

Как подчеркивают в своей статье Н.А. Саитова и О.Н. Лебедеко, электронное учебное пособие, размещенное в ЭИОС, позволяет решить задачу личностно ориентированного подхода в образовании, помогает не только создать эффективную образовательную среду, но и благоприятные условия для саморазвития обучающегося с учетом его личностных интересов [6].

Для определения понятия «электронное учебное пособие» мы воспользуемся формулировкой Ю.С. Чернышовой и И.А. Киселевой – это виртуальная система, предназначенная для автоматизированного обучения, охватывающая полный или частичный объем учебной дисциплины [7, с. 247].

В электронном учебном пособии возможно одновременное использование графики, звуков, видео и анимации, что дает возможность преподавателю размещать не только текст, таблицы и рисунки как в печатном пособии, но и интерактивный материал, с которым студент может взаимодействовать прямо в пособии. Само же электронное пособие может быть размещено в сети Интернет, передаваться на флешкарте или загружаться в ЭИОС или систему дистанционного образования.

Важным аспектом в подготовке электронного учебного пособия, безусловно, является его содержание. Мы акцентируем внимание на том, что в содержании электронного учебного пособия по курсу «Психология» для студентов непрофильных направлений необходимо учитывать ориентацию содержания в совокупности с формальными характеристиками пособия на развитие критического мышления обучающихся. Мы солидарны с мнением Ю.Н. Корешниковой и Е.А. Авдеевой, в исследовании которых анализируется взаимосвязь между стилями преподавания, академической мотивацией и развитием критического мышления студентов [4]. Определяя критическое мышление как «...компетенцию, которая включает навыки поиска информации, подбора аргументов и формулировки доказательных выводов» [4, с. 39], исследователи подчеркивают большее влияние так называемого конструктивистского (деятельностного) стиля преподавания в развитии критического мышления студентов, в отличие от традиционного (знаниевого). Ресурсными для конструктивистского стиля, подчеркивают Ю.Н. Корешникова и Е.А. Авдеева, являются такие его особенности, как активная роль студента в конструировании знания, процесс формирующего оценивания, а в работе с содержанием – акцент на концепцию содержания предмета в целом. Ориентируясь на эти положения, мы предполагаем рассматривать как формальные особенности, так и содержание электронного пособия с акцентом на возможности этих особенностей для развития критического мышления студентов.

Необходимо уточнить, что один из вариантов обращения к активности студентов как субъектов образовательного процесса в контексте преподавания психологии для непрофильных направлений был представлен в исследовании

Е.А. Кудриной, посвященном разработке системы вербальных средств труда преподавателя психологических дисциплин студентам непсихологических специальностей [5]. Формулируя гипотезу, Е.А. Кудрина выделяет такой конструкт, как «стихийные психологические представления» обучающихся, и предполагает, что, если преподаватель в процессе своей деятельности будет основываться на этих представлениях, это позволит актуализировать когнитивные и поведенческие структуры, связанные с развитием психологического потенциала студента. Нам представляется целесообразным рассматривать форму и содержание электронного учебного пособия по курсу «Психология» с учетом, во-первых, требований к электронному учебно-методическому обеспечению преподавания различных дисциплин, в том числе психологии, во-вторых, психодидактических аспектов структурирования содержания и выбора способов представления контента.

Библиографический список

1. Горюшкин Е.И. Подход к разработке и исследованию механизма адаптации материала в электронном учебном пособии // *Modern High Technologies*. 2019. № 6. С. 26–30.
2. Демшина Н.В. Концепция электронного учебного пособия, направленного на развитие смыслового восприятия информации учащимися дополнительного образования // *Вестник Вятского университета*. 2019. № 3 (113). С. 104–115.
3. Мальцев Д.В., Генсон Е.М., Репецкий Д.С. Электронные учебные пособия для прикладного бакалавриата // *Высшее образование в России*. 2019. Т. 28, № 4. С. 134–141.
4. Корешникова Ю.Н., Авдеева Е.А. Заинтересовать нельзя заставить. Роль академической мотивации и стилей преподавания в развитии критического мышления студентов // *Вопросы образования*. 2022. № 3. С. 36–66.
5. Кудрина Е.А. Эргономический подход к разработке системы вербальных средств труда преподавателя психологических дисциплин студентам непсихологических специальностей: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2005. 25 с.
6. Сайтова Н.А., Лебеденко О.Н. Преимущества использования электронного учебного пособия, размещенного в электронной информационно-образовательной среде аграрного вуза // *Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ*. 2020. № 1 (20), январь–март.
7. Чернышова Ю.С., Киселева И.А. Электронное учебное пособие «Журнал как тип издания» // *Вестник ТГУ*. 2013. Т. 18, № 1. С. 247–248.

АКТУАЛЬНЫЙ УРОВЕНЬ ДОБРОЖЕЛАТЕЛЬНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ КАК РЕЗУЛЬТАТ ИССЛЕДОВАНИЯ

ACTUAL LEVEL OF BENEVOLENCE IN JUNIOR HIGH SCHOOL STUDENTS AS THE RESULT OF THE RESEARCH

Д.Р. Бабичева, М.Г. Смолина

D.R. Babicheva, M.G. Smolina

Доброжелательность, сочувствие, степень нравственной самооценки, доброжелательное отношение к людям, стремление совершать добрые поступки, младший школьный возраст.

Цель статьи – представить исследование доброжелательности среди учащихся младшего школьного возраста в общеобразовательных учреждениях. Статья является фиксацией промежуточных результатов исследования по формированию качеств доброжелательности к людям у младших школьников. Актуальность проблемы несомненна. Ведь доброта является одной из нравственных качеств, важных для национального характера и самосознания. В сказочном фольклоре России часто подчеркивается доброта героя. В современном российском обществе не стоит забывать о моральной стороне и традициях национальной культуры. В перспективе исследователями предполагается также изучить способы повышения данного качества на уроках изобразительного искусства с помощью привлечения школьников к иллюстрированию сказок.

Benevolence, sympathy, degree of moral self-esteem, benevolent attitude to people, aspiration to perform good deeds, junior school age.

The aim of the article is to present a study of benevolence among elementary school students at the education institutions. The article is a fixation of the intermediate results of the research about the formation qualities of benevolence in junior high school students to people. The relevance of the problem is undoubted. Kindness is one of the moral qualities that is important for the national character and identity of people. Fairy tale folklore in Russia often emphasizes the kindness of the hero. In modern Russian society we should not forget about the moral side and traditions of national culture. In the future, researchers are also expected to explore ways of improvement this quality on the Art's lessons with the help of involving schoolchildren in illustrating fairy tales.

Нравственное воспитание ребенка – одна из приоритетных задач школы. В современной школе большое внимание уделяется развитию моральных ценностей у школьников, формированию умения соотносить действия, события с нормами и способности действовать в различных ситуациях. Занимаясь с учениками младших классов, учитель обладает большими возможностями для ориентации ребенка в мире нравственных ценностей. Учитель должен помочь приобрести важнейшие качества цельной личности, которые будут сопровождать человека всю жизнь.

Проблемой воспитания нравственных и личностных качеств детей занимались такие ученые, как Н.В. Архангельский, Л.И. Божович, З.Н. Васильева, Л.С. Выготский, А.С. Макаренко, Я.Л. Коломинский, В.С. Мухина, А.А. Люблинская, Л.С. Славина и многие другие.

Доброжелательность – это одна из основополагающих черт гармоничных отношений с людьми. Когда люди доброжелательны друг к другу, то их поведение не будет агрессивным. Нравственное качество «доброжелательность» означает не сомневаться в добрых намерениях, обращать внимание на положительные черты, питать благодарность, доверие и уважение к окружающим [1, с. 52]. Это можно назвать доброжелательным отношением к людям.

На основе проанализированной литературы мы подобрали критерии и методики, которые могут дать объективную оценку доброжелательности.

Основываясь на психолого-педагогической литературе, авторы выдвигали свои предположения о доброжелательности, тем самым мы сформировали критерии, которые стали основой для проведения исследования.

1. Высокая степень нравственной самооценки (диагностическая методика «Степень нравственной самооценки Т.А. Фалькович»). Ориентация учащихся на высокие нравственные качества, стремление к добру, желание быть добрым способствуют доброжелательности. Имея такую нравственную самооценку, младший школьник движим к тому, чтобы быть доброжелательным [3, с. 4].

2. Склонность к проявлению сочувствия. Диагностировать этот показатель помогает методика «Незаконченный рассказ» в модификации Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной. Данная методика погружает в ситуации, в которых необходимо выбрать необходимую реакцию по отношению к людям и животным [2].

3. Доброжелательное отношение к людям (диагностическая методика «Шкала доброжелательности Д. Кэмпбелла»). Данный критерий необходим, чтобы отдельно рассмотреть отношение респондента к человеку. Различие с предшествующим критерием связано со спецификой проявления человеческого отношения к другим людям [4, с. 380].

На основе выделенных критериев были выделены три уровня сформированности доброжелательности у младших школьников: высокий, средний, низкий.

Опытно-экспериментальная работа была организована в образовательном учреждении (гимназии) г. Красноярска. В эксперименте принимали участие 14 человек (3 класс).

Так, диагностическая методика «Незаконченный рассказ» в модификации Г.А. Урунтаевой, Ю.А. Афонькиной, направленная на выявление уровня проявления сочувствия. Методика состоит из теста, который школьники выполняли в письменном виде. Учащиеся прослушивали три незаконченных рассказа и выбирали вариант его окончания, по их мнению. Героями рассказов являлись сверстники младших школьников, которые участвовали в различных жизненных ситуациях.

По результатам применения данной методики в группе младших школьников мы выяснили, что готовность проявлять сочувствие у младших школьников находится на низком уровне.

57 % (8 учащихся) продемонстрировали низкий уровень готовности проявить сочувствие. Это обусловлено ответами на заданные вопросы о сверстниках, взрослых и животных. Например, респонденты отвечали, что не возьмут играть своего сверстника, или приводили грубый ответ старшим людям. Остальные 43 % (6 учащихся) находятся на среднем уровне. В их ответах уже присутствует сострадание и сочувствие к другим людям. Например, учащиеся отвечали, что помогли бы, взяли бы играть своего сверстника, но прошли бы мимо замерзающего животного.

По второму критерию доброжелательности применена диагностическая методика «Диагностика нравственной самооценки» Т.А. Факольникович, направленная на выявление нравственной самооценки, высокий уровень которой коррелирует с доброжелательностью. Для проведения был предоставлен письменный тест. Учащиеся получали чистые листы для заполнения ответов на вопросы. Задавалось 10 вопросов, на которые учащиеся отвечают посредством выбора ответа. Тест оценивался: в 4 балла – если согласен; 3 – больше согласны, чем не согласны; 2 – немного согласны; 1 – не согласен. Номера вопросов 3, 4, 6, 7 (отрицательные вопросы) обрабатываются следующим образом: ответу, оцененному в 4 балла, приписывается 1 единица, в 3 балла – 2 единицы, в 2 балла – 3 единицы, в 1 балл – 4 единицы. В остальных ответах количество единиц устанавливается в соответствии с баллом.

По результатам применения данной методики степень нравственной самооценки у группы испытуемых находится на среднем уровне.

Результаты показали, что из 14 учащихся только 9 (57 %) обладают средним уровнем, имеют некоторую нравственную самооценку, но при этом сами больше опираются на мнения других людей. (На этапе оценивания ответов на вопросы они получили от 23 до 30 суммы баллов). Низкий уровень выявлен у 6 учащихся (43 %), у них возникали трудности с выбором ответов на заданные вопросы по нравственной самооценке. Высокий уровень самооценки у учащихся не выявлен, т.е. стремления к добру на этой основе не обнаружено.

Диагностическая методика «Шкала доброжелательности» Д. Кэмпбелла позволяет диагностировать доброжелательность как результат способности показывать свое отношение к людям.

Для проведения данной методики был представлен письменный тест. Учащимся раздавались листы для заполнения ответов на заданные суждения. Необходимо выбрать только одно правильное, при представлении правильного ответа баллы суммировались.

Для выявления актуального уровня доброжелательного отношения к людям автор выделяет три уровня:

- высокий уровень от 6 до 8 баллов (ученик демонстрирует свое доброжелательное отношение к людям);
- средний уровень от 4 до 6 баллов (ученик не всегда демонстрирует доброжелательное отношение к людям. Желание помочь людям будет исходить из своего намерения);

– низкий уровень от 0 до 4 баллов (ученик не демонстрирует свое доброжелательное отношение к людям).

По результатам данной методики способность проявлять сострадание и доброжелательность у младших школьников, обучающихся в гимназии, находится на низком уровне.

Данные выводы могут быть интерпретированы таким образом: в этом возрасте стойкие нравственные идеалы детей еще не образованы, понятий о добре у достаточно обеспеченных обучающихся в весьма комфортных цивилизованных условиях обучения и жизни еще не сформированы должным образом.

Результаты показали, что из 14 обучающихся трое (21 %) имеют средний уровень доброжелательности. Судя по результатам опросов, ученики не всегда готовы проявить доброжелательность к другим людям (на этапе оценивания ответов ученики набрали по 4 балла каждый). Низкий уровень выявлен у 11 учеников (79 %). Это характеризуется тем, что учащиеся почти не готовы проявлять доброжелательность к людям (на этапе оценивания ответов они набрали от 1 до 4 баллов).

Анализ результатов по всем критериям показал, что высоким уровнем доброжелательности не обладает ни один из учащихся; средним уровнем доброжелательности обладает 29 % от числа участников эксперимента. Низким уровнем обладает 71 % в группе.

Полученные данные стали основой для разработки серии занятий, направленных на формирование доброжелательности у младших школьников, а изобразительная деятельность в этих занятиях является ведущей. В частности, используется метод иллюстрирования детьми сказок.

Библиографический список

1. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: в 4 томах. М.: Дрофа. 2008. Т. 1.
2. Урунтаева Г.А., Афонькина Ю.А. Практикум по детской психологии. М.: Просвещение: Владос, 1995. С. 212.
3. Фалькович Т.А., Толстоухова Н.С., Высоцкая Н.В. Подростки XXI века психолого-педагогическая работа в кризисных ситуациях: 8–11 классы. М.: ВАКО, 2008. 254 с.
4. Киселева Е.В., Крутцова М.Н., Приятелева Л.Г., Рудко А.М., Скворцова Л.И., Старцева С.Г. Методы организационной диагностики в управлении персоналом: учебно-методическое пособие для студ. высш. учеб. заведений. Вологда: Вологодский филиал РАНХиГС, 2016. 422 с.

ПРИМЕНЕНИЕ ПЕСОЧНОЙ АРТ-ТЕХНИКИ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ

THE USE OF SAND ART TECHNIQUES FOR THE DEVELOPMENT OF THE EMOTIONAL SPHERE OF PRESCHOOLERS

М.О. Валентинова, Л.А. Маковец

M.O. Valentinova, L.A. Makovets

Арт-техника, Sand-art, рисование песком, песочные технологии, изобразительная деятельность.

В статье рассматриваются арт-педагогические техники для работы с дошкольниками. Описывается арт-техника Sand-art, говорится об актуальности и значении техники рисования на песке как одного из эффективных путей развития эмоциональной сферы дошкольников. Рассматриваются варианты техник рисования с помощью природного материала.

Art technique, Sand-art, sand drawing, sand technology, visual activity.

The article discusses art-pedagogical techniques for working with preschoolers. The Sand-art technique is described, the relevance and importance of the sand drawing technique as one of the effective ways to develop the emotional sphere of preschoolers is reviewed. Variants of drawing techniques using natural material are considered.

Цель современного образования, согласно требованиям ФГОС ДО, – создание всесторонних условий для развития ребенка, его инициативности, позитивной социализации и творческих способностей при общем укреплении физического и психического здоровья. Арт-педагогика как нельзя лучше отвечает всему перечисленному, объединяя две области научного знания, искусство и педагогику.

Согласно определению Р.А. Верховодовой и Р.А. Галустова, арт-педагогика – это научно-педагогическое направление, основанное на интегративном применении различных видов искусства в образовательном процессе в целях эффективного воспитательного воздействия на личность ребенка.

Преподавание арт-педагогике подразумевает художественное развитие детей и формирование основ художественной культуры посредством искусства и художественно-творческой деятельности (музыкальной, изобразительной, художественно-речевой, театрализованно-игровой), использования арт-педагогических техник.

Арт-техники не только помогают выплеснуть творческую энергию человека, но и стимулируют его эмоциональное и психическое развитие, гармонизируют внутреннее состояние, работают на улучшение психологического здоровья.

Рисование песком как одна из нестандартных техник арт-педагогике позволяет раскрыть творческий потенциал практически любого ребенка – и даже того, кто испытывает трудности в эмоциональной сфере, помогая сравнительно легко преодолевать сложности познания и социализации.

Дети могут играть в песке часами, пересыпать его из одной руки в другую, строить замки и фигуры или просто ходить по нему. Нет ни одного ребенка, который не заинтересовался бы игрой в песочнице. Да и не только дети, но и многие взрослые с радостью погружаются в процессы игр и рисования песком, помогают своим малышам строить домики и башни, рисовать песчаные пейзажи.

Почему песок так притягивает людей? Возможно, потому, что это невероятный, фантастический материал, который приятен на ощупь, бывает легким и тяжелым, сухим и влажным. Но самое главное его свойство – податливость. Песок способен с легкостью принимать любую желаемую форму – и это позволяет человеку контролировать процесс создания сказочного песочного мира. Правда, мелкие песчинки кварца бывают и непослушными, в результате чего фигурки из песка способны мгновенно распадаться и разрушаться. Словом, песок – это загадочная субстанция, из которой можно многократно создавать свой неповторимый мир.

Создателем современного песочного рисования Sand-art считается канадско-американский режиссер-аниматор Кэролайн Лиф, автор песочного анимационного фильма «Песок, или Петя и серый волк», снятого в 1970-е годы. Задолго до этого удивительные свойства песка подметили психологи, которые в 1920-е начали применять метод рисования на песке в своей практической работе с пациентами. Терапевтический эффект от игры и рисования на песке впервые был описан знаменитым швейцарским психологом и философом Карлом Густавом Юнгом.

Помимо того, что техника Sand-art является одним из волшебных способов становления эмоционального интеллекта дошкольников, она также считается прекрасным средством для развития воображения, мелкой моторики, творческого потенциала и художественной экспрессии детей.

Существует множество определений данной арт-техники [2], но сегодня понятийно-терминологический аппарат нуждается в усовершенствовании для осмысления процессов, которые происходят при практических занятиях рисованием на песке. Некоторые специалисты в области психологии и педагогики рассматривают Sand-art как «комплекс эмоциональных и психологических способов воздействия, используемых в контексте изобразительной деятельности обучающегося, и психотерапевтических связей, применяемых с целью коррекции и профилактики лиц с различными эмоциональными и психическими расстройствами, а также представителей групп риска» [3].

Для детей дошкольного возраста рисование песком – это большое удовольствие, ведь вместо привычных кистей и красок используется природный материал, а основным инструментом становятся руки художника. Помимо этого, можно использовать вспомогательные предметы: скребки, гребешки, пластиковые формочки для песка, деревянные палочки.

Песок как основа для художественного процесса имеет несколько преимуществ, главным из которых является расслабляющее действие. В процессе рисования дети избавляются от последствий стресса, к ним возвращаются эмоциональная стабильность и внутренний комфорт. Для эмоционально здоровых дошкольников рисование песком также полезно: оно позволяет успокоиться после неудач, избавиться от низкой самооценки, ведь техника Sand-art позволяет исправить неудачный рисунок в любой момент.

Рисование в технике Sand-art часто проводится под музыку, а световые столы излучают не только свет, но и мягкое тепло. Все это позволяет задействовать зрительную, слуховую и тактильную системы, быстро погружая человека в творческий процесс. Прежде чем ребенок приступит к рисованию, педагогу рекомендуется изучить методические рекомендации и познакомить детей с художественным материалом: устроить погружение рук в песок, пересыпание его из одной ладони в другую, провести беседу об ощущениях и впечатлениях детей.

Искусство создания песочной анимации основано на простых приемах рисования. Их множество, но самыми главными являются:

1. Техники, используемые для подготовки песочницы к работе: «песочная волна», «засыпание песочницы», «щепотка», «ковш». Эти техники являются основными, их функция – образование насыпного песочного фона.

2. «Точечное» рисование: «снег», «вьюга», «дождик».

3. Техника «следы»: «ладошка», «пяточка» – кулачком одной руки, затем другой руки, потом одновременно двумя руками с силой надо надавливать на песок.

4. Рисование линиями: «ливень», «царапки», «трава», «забор», «причесывание», «зебра».

5. Техника «круги»: «окружность», «спираль», «озеро», «солнце» [1].

Техники 2, 3, 4, 5 предназначены непосредственно для создания песчаных рисунков. Сочетая разные способы рисования, можно создавать цельные композиции, которые будут основаны на графических средствах выразительности: линия, пятно, точка.

Стол для рисования песком станет прекрасным помощником на занятиях по арт-педагогике для решения множества развивающих и диагностических заданий, а также художественной релаксации в образовательном процессе. Sand-art гармонично сочетается с другими видами арт-техник: музыкотерапией, сказкотерапией, изотерапией и другими.

Арт-техника Sand-art за много лет доказала свою эффективность в работе со взрослыми и детьми. Удачное сочетание природной привлекательности материала и творческих возможностей его использования делают рисование на песке не только способом самовыражения и создания своеобразных произведений искусства, но и инструментом психотерапии, средством воспитания эмоционального интеллекта, простым и понятным приемом для снятия психологического напряжения в любом возрасте. Sand-art, на наш взгляд, заслуживает повсеместного распространения в практике работы детских образовательных учреждений и при домашних занятиях с детьми.

Библиографический список

1. Зейц М. Пишем и рисуем на песке. Настольная песочница. М.: ИНТ, 2010. 94 с.
2. Киселева М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе. СПб.: Речь, 2007. 336 с.
3. Копытин А.И., Свистовая Е.Е. Арт-терапия детей и подростков. М.: Когито-Центр, 2014. 197 с.

ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

AGE PECULIARITIES OF THE DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES IN SENIOR SCHOOLCHILDREN

А.Н. Гантимурова, А.А. Мёдова

A.N. Gantimurova, A.A. Medova

Развитие, творческие способности, возрастные особенности, творчество, самовыражение.
В статье анализируются возрастные особенности развития творческих способностей старших школьников. Обосновывается взаимосвязь старшего подросткового возрастного периода с развитием творческой деятельности.

Development, creativity, age characteristics, creativity, self-expression.

The article analyzes the age-related features of the development of creative abilities of older students. The interrelation of the senior teenage age period with the development of creative activity is substantiated.

Опыт «зрительского» наблюдения у детей начинается еще в дошкольный период и продолжается всю жизнь, играя важную роль в становлении личности. Именно поэтому мы обратились к данной теме в своем исследовании: наш интерес сосредоточен на взаимосвязи компонентов личности, способностей и возрастных особенностей подростков старшего школьного возраста.

М.Ю. Олешков и В.М. Уваров определяют развитие как «объективный процесс внутреннего последовательного количественного и качественного изменения физических, физиологических, психических, социальных и духовных сил человека [3, с. 262]. Относительно творчества мы опираемся на определение О.Н. Хахловой: это «один из видов человеческой деятельности, направленной на разрешение противоречия или решения творческой задачи» [6, с. 45]. О.Н. Хахлова выделяет необходимые для творчества условия, разделяя их на объективные (социальные, материальные) и субъективные личностные (знания, умения, творческие способности). Не всякое производство можно назвать творчеством, оно должно обладать новизной и оригинальностью, личной и социальной значимостью, а также прогрессивностью.

Возрастной период старших школьников наиболее благоприятен к развитию творческого самовыражения. Автономность, проявляющаяся в поведении, самостоятельность и высокоразвитое чувство «взрослости» является причиной к появлению новых потребностей в самореализации. В это время старшие школьники остро ощущают изменение своего внутреннего мира. Можно утверждать, что подростковое творчество неразрывно связано с утверждением их индивидуальности. Немецкий психолог В.Л. Штерн, один из первых исследователей проблемы индивидуальности в психологии, отмечал, что до определенного момента все

подходы имели нечто общее: «предметом исследования в них выступал признак в его межиндивидуальном проявлении; индивиды же, будучи носителями изучаемого признака, были лишь объектом исследования» [5, с. 206]. Но направление исследований следует кардинальным образом изменить. Нужно исследовать не распространение какого-либо одного признака у многих индивидов (анализ по горизонтали), а целостную психологическую структуру одного индивида на основе многих признаков (анализ по вертикали). Он относил эту проблему к проблемам психографии, то есть эмпирического психологического исследования индивидуальности [5, с. 206–207].

Отметим корреляцию становления индивидуальности подростков и развития их творческих способностей. Говоря о возрастном развитии показателей, в своей работе по психологии М.В. Прибыткова и О.М. Разумникова утверждают, что показатели оригинальности с возрастом увеличиваются, так как происходит улучшение гибкости образного творческого мышления [4, с. 42]. Помимо формирования индивидуальности, у старших школьников в этом возрасте также развивается творческое дивергентное мышление, что происходит параллельно самоопределению и приобретению жизненного опыта. Такие важные качества и умения необходимы любому человеку вне зависимости от его интересов или даже будущей профессиональной деятельности. Проявлять себя в разных ситуациях, выражать собственные мысли и находить решения проблем самостоятельно и своим способом – это те качества, которыми мы часто характеризуем успешного, интересного и активного в жизни человека.

В начале 70-х годов в НИИ художественного воспитания Академии педагогических наук СССР было проведено целое исследование, в котором приняло участие более десятка тысяч школьников страны. Выводом данного исследования стало следующее: в каждом школьном возрасте есть вполне определенные виды искусства, преимущественный интерес к которым особенно эффективен для художественного развития учащихся [2, с. 57].

Также творческая деятельность характеризуется высшей точкой воображения – фантазия. Проявляясь в возрастном периоде старших школьников, фантазия вступает в связь с мышлением в понятиях. А помимо нее, в подростках наблюдается активный скачок в развитии памяти, внимания, восприятия и так далее. Исходя из этого, мы можем прийти к выводу, что «эффективность процесса развития творческого потенциала у учащихся старшего школьного возраста в обучении состоит в том, что педагогическое воздействие на личность ребенка должно решать задачу формирования готовности к творческому саморазвитию, которое зависит от ряда действий как со стороны педагога, так и со стороны родителей и самих учащихся» [2, с. 33–34]. Многие старшие школьники, определившиеся или только ищущие для себя интересы в жизни, хобби и дополнительные занятия, активно участвуют в культурно-досуговой деятельности: общая подготовка к школьным мероприятиям, организаторская деятельность, кружки самодеятельности, занятия в школах досуга и творчества, подготовка к будущей профессиональной деятельности на дополнительных уроках.

Участие в этих видах занятий для старших школьников является не только отдыхом от основной учебной деятельности, но и весьма ответственным делом. Благодаря участию в мероприятиях или учебе в школах дополнительного образования, они могут продемонстрировать свои навыки творчества, умения нестандартно решать поставленные задачи и свою индивидуальность.

Помимо собственных усилий, как писал С.Л. Рубинштейн: «творчество требует от человека определенного напряжения усилий, настойчивость в достижении цели» [6, с. 74], человеку необходимо и создание благоприятных условий для возможностей занятий творчеством. Платформа для самовыражения, оригинальности и воображения играет немаловажную роль в развитии творческих способностей у старших подростков.

Стремясь к развитию интересов школьника, взрослые должны способствовать созданию атмосферы творчества в любой деятельности [1, с. 322]. Из этого мы можем сделать вывод о том, что становление индивидуальности и трансформация способов самовыражения старших школьников происходит в прямой связи с развитием их творческих способностей.

Библиографический список

1. Андреева А.Д. и соавторы. Практическая психология образования: учебник для вузов. М.: Сфера, 1997. 528 с.
2. Гинтер С.М., Кислова Т.Н. Обоснование и характеристика творческого потенциала учащихся. В кн.: Наука сегодня: проблемы и пути решения, Красноярск, 2018: материалы международной научно-практической конференции: в 3 частях. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2018. С. 32–34.
3. Иванова Н.С., Зубрилин К.М., Скворцов К.А. Развитие творческого потенциала школьников в системе профильных занятий по искусству // Художественно-творческий потенциал школьников. М.: АНО «Научно-исследовательский институт истории, экономики и права», 2018. С. 55–64.
4. Олешков М.Ю., Уваров В.М. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины. М.: Компания Спутник+, 2006. 191 с.
5. Разумникова О.М. Роль конвергентных и дивергентных процессов в творческом мышлении: значение факторов пола и возраста // Психология – будущему России: материалы IV Всеросс. съезд. Рос. психол. общ., Ростов-на-Дону, 18–21 сен. 2007 г. Т. 3. С. 109–110.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. М.: Академия, 2006. 394 с.
7. Штерн В. Дифференциальная психология и ее методические основы. М.: Наука, 1998. 355 с.
8. Хахлова О.Н. Педагогика досуга: терминологический словарь. Уфа: Изд-во БГПУ, 2007. 50 с.

МЕТОДЫ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРЕДМЕТА «МИРОВАЯ ХУДОЖЕСТВЕННАЯ КУЛЬТУРА»

MODERNIZATION METHODS OF THE SUBJECT “WORLD ARTISTIC CULTURE“

М.С. Мишутина, А.А. Мёдова

M.S. Mishutina, A.A. Medova

Эстетическое воспитание, личность школьника, художественная культура, учебный предмет.

Статья посвящена особенностям предмета «Мировая художественная культура», его роли в формировании личности школьника. Рассматриваются трудности, связанные с методикой преподавания МХК, и пути их решения.

Aesthetic education, student personality, artistic culture, perception, subject.

The article is devoted to the features of the subject «World Artistic Culture», its role in the formation of the student's personality. The article discusses the difficulties associated with the teaching methods of the World Artistic Culture and ways to solve them.

В жизни каждого человека школа играет важную роль. Детей помещают в определенную систему, которая будет занимать большую часть их едва начавшейся жизни; ставят перед ними задачи, в какой-то степени ограничивают в дозволенном поведении или мышлении. А ведь дети довольно впечатлительны и восприимчивы, особенно к словам взрослых. Кроме этого, есть все основания считать, что основные школьные предметы дают школьнику по большей части объективные знания, а, следовательно, не могут целенаправленно воспитывать личность [2]. Поэтому для выполнения воспитательной цели в школьном образовании необходимы предметы гуманитарного и эстетического цикла. Они помогают формировать собственное мнение и мировоззрение, отношение к какому-либо предмету, расширить объем нравственных и эстетических ценностей ученика [1].

Процесс воспитания не ограничивается школой, но этот институт имеет большое влияние на подрастающее поколение. Изучение МХК приходится на подростковый возраст. Именно в это время происходит активное формирование устойчивой личностной позиции. У учеников возникает особый интерес к общим мировоззренческим проблемам, складывается система ценностных ориентаций, формируется эмоциональное отношение к миру [4, с. 13–14].

Мировая художественная культура была введена в 1988 году как обязательный учебный предмет. За 34 года многие школы не сумели грамотно реализовать его таким образом, чтобы он выполнял свои воспитательные и образовательные задачи [3]. И сейчас нет другой области педагогики, в которой наблюдался бы такой разрыв между возможностями и результатами, как в эстетическом воспитании детей в процессе преподавания художественных дисциплин.

В художественном образовании укоренилась бессистемность, отсутствие творческой деятельности детей, единых принципов преподавания [2]. Мы полагаем, что многие из этих проблем не решены до сих пор. Это серьезный пробел в современной системе образования.

Для того чтобы грамотно организовать учебную деятельность по МХК в старшей школе, нужно учесть несколько моментов. Программа предмета должна опираться на уже имеющийся опыт учеников в области художественной культуры и искусства. Основой для изучения МХК служит «Изобразительное искусство» в начальной и средней школах. Программы изобразительного искусства могут отличаться друг от друга, поэтому педагог должен учитывать уровень знаний учеников.

Помимо непосредственно художественной культуры, необходима грамотная интеграция в учебный план. Темы данной дисциплины должны пересекаться с предметами гуманитарного цикла. Это позволит ученикам проводить параллели между культурными и историческими событиями, лучше понимать значение искусства и проследивать этапы его развития [3].

Основной проблемой является низкая заинтересованность учеников к информации, получаемой на уроках МХК. Как было сказано ранее, предметы гуманитарного цикла помогают школьникам в становлении личности, мировоззрения и пр. В то же время учителя МХК нередко лишь транслируют готовые знания, не заботясь о выполнении воспитательной функции. Важно концентрировать внимание учащихся на нравственных аспектах эстетических переживаний для того, чтобы они научились «чувствовать произведения», импонировать им. Таким образом, МХК помогает складыванию некой модели поведения, которая поможет им не только понимать произведения, но и расширит кругозор нравственно-эстетических ценностей.

В программы «Изобразительного искусства» начального и общего образования входят практические творческие задания, тем временем на уроке МХК ученики в основном занимаются теорией. Т.Ф. Фурсенко отмечает, что современный урок ориентирован на включение обучающегося не только в познавательную, но и в эмоционально-ценностную, творческую деятельность [5]. Педагогу следует искать альтернативы в проведении занятий.

Методы модернизации предмета «МХК», его место в учебном плане и профессионально-ориентационной подготовке – это достаточно глубокая тема, которую мы попытались осветить. В итоге уровень восприятия старшеклассниками предметов гуманитарно-эстетического цикла во многом зависит от умения педагога заинтересовать воспитанников. Необходим высокий уровень осознанности и рефлексии для того, чтобы найти наиболее эффективные методы для реализации воспитательных и образовательных задач учебного предмета.

Библиографический список

1. Браун Е.С. Перспективы формирования нравственных ценностей в процессе художественного воспитания школьников // Художественная культура России вчера, сегодня, завтра: региональный аспект: материалы всерос. научн. конф. / Красноярский государственный институт искусств, 2017. С. 176–178.

2. Концепция художественного образования как фундамент системы эстетического развития учащихся в школе. Проект / Б.М. Неменский, В.В. Алексеева, Л.В. Горюнова и др. // Искусство в школе. 1991. № 1. С. 8–15. URL: <http://art-inschool.ru/koncepciya-hudozhestvenno-goobrazovaniya-kak-fundamenta-sistemy-esteticheskogo-razvitiya-uchashchihsya-v-shkole>
3. Мишутина М.С. Проблемы формирования отношения к предмету «Мировая художественная культура» // Современное начальное образование: проблемы и перспективы развития: материалы регион. научн.-практ. конф. / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2022. С. 63–65.
4. Фоминова М.А. Мировая художественная культура в системе современного образования // Мировая художественная культура в современной школе: проблемы и перспективы: научно-методический сборник по материалам Второй Всероссийской научно-практической конференции. СПб.: СПбАППО, 2010. 128 с.
5. Фурсенко Т.Ф. Теория и методика преподавания мировой художественной культуры и искусства: учебное пособие. 2-е изд., стер. СПб., 2019. 484 с.

ИСКУССТВО СОВЕТСКОГО ПЛАКАТА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ИНТЕРЕСА ПОДРОСТКОВ К ИСТОРИИ ОТЕЧЕСТВА

THE ART OF THE SOVIET POSTER AS A MEANS OF DEVELOPING TEENAGERS' INTEREST IN THE HISTORY OF THE FATHERLAND

А.Н. Орехова, Н.Ю. Дмитриева

A.N. Orekhova, N.Y. Dmitrieva

Искусство плаката, советское плакатное искусство, интерес к истории Отечества.

В статье доказывается, что в процессе освоения подростками искусства советского плаката как оригинального художественного текста, в котором визуально зафиксированы основные социальные, гражданские, политические нормы, идеалы и ценности культуры советской России в ее разные исторические периоды, происходит становление действенного и содержательного интереса подрастающего поколения к истории и культуре своего Отечества.

Poster art, Soviet poster art, interest in the history of the Fatherland.

The article proves that in the process of teenagers mastering the art of the Soviet poster as an original artistic text, in which the basic social, civil, political norms, ideals and values of the culture of Soviet Russia in its different historical periods are visually recorded, the formation of an effective and meaningful interest of the younger generation in the history and culture of their Fatherland takes place.

В советской системе изобразительного искусства место плаката никогда не ставилось под сомнение. Имея ряд преимуществ перед станковым искусством в ярком и понятном содержании, представленном как короткий, запоминающийся лозунг, он занимал одну из главенствующих позиций в просвещении народа. Можно сказать, что художники-плакатисты придерживались слогана, такого же простого и понятного, как и на их работах: «Все гениальное просто!».

История советского плаката началась во времена революции. Главной целью революционных плакатов было призвать простой народ к борьбе с белогвардейцами. Именно с данного периода пошло веяние на многократное использование красного цвета в плакатах. Красный цвет сопровождал советский плакат на протяжении всей его истории. Первоначально, после Октябрьской революции интерес к красному цвету начал угасать, но с объявлением войны Германией интерес к нему вернулся и продолжался до самого конца советской эпохи нашей истории.

Плакаты военного времени рассказывают нам о событиях, что происходили на фронте и в тылу, показывают единство народа и советской идеи. Особое внимание в данное время уделялось поддержке народа. В этот период в основном плакаты делились на два условных направления – это плакаты для фронта, призывающие к защите и доблести, и плакаты для тружеников тыла, направленные

на призыв к помощи фронту. Оба этих направления призывали к приближению Великой Победы. Плакаты военных лет можно назвать самыми жесткими, но они определенно выполняли свою функцию [2].

В первые послевоенные годы наравне с плакатами, призывающими трудиться ради поднятия страны, было уделено много внимания и прославлению героев войны. Главная идея таких плакатов – мобилизация на стройку.

Кардинальные различия в идеологии капитализма и социализма не могло пройти мимо плакатистов. На эту тематику художники плакатного искусства выполняли государственные заказы от правительства. Некоторые художники были сами не прочь попробовать себя в жесткой сатире. Бедность, безработица, коррупция – все это выражалось в советских плакатах во времена Холодной войны [3].

Плакаты, призывающие к чему-либо, были самыми любимыми среди как правительства и художников, так и среди зрителей. Идеологический посыл для граждан на агитационных плакатах был прямым или завуалированным. Если лозунг не говорил прямо о своих намерениях призвать к чему-либо, то изображение наталкивало на размышления, которые приводили к правильному выводу. Много места среди агитационных плакатов занимала пропаганда здорового образа жизни: агитация занятия физкультурой, спортом, туризмом и антипропаганда курения.

Бытует мнение, что реклама в СССР была неразнообразна. Это ошибочно. Креативности художественных коллективов, занимающихся рекламой через плакат, можно было только позавидовать. Чего только стоит яркий и запоминающийся плакат Родченко и Маяковского «Лучших сосок не было и нет...». Первые рекламные плакаты определенно задали высокий художественный тон, который сохранялся до самого окончания культуры Советского Союза.

Задача рекламных советских плакатов заключалась в том, чтобы дать гражданам точную информацию о товаре. В советскую эпоху рекламным дизайнерам приходилось не просто, поскольку в советский период нашей истории торговать могли только государственные компании и поэтому рыночная конкуренция отсутствовала. Но, несмотря на это, у советских гениев рекламы получалось делать высокохудожественную продукцию. До сих пор некоторые рекламные плакаты СССР остаются чрезвычайно интересными [1].

Ценности и принципы жизни в художественных образах советского плаката

Военные плакаты. Плакаты военного времени можно назвать солдатами, они били точно в цель, формируя общественное мнение, создавая меткий негативный образ врага, сплачивая ряды советских граждан, рождая необходимые для войны эмоцию, гнев, ярость, ненависть и в то же время любовь к семье, которой угрожает враг, к родному дому, к Родине. Ценности и принципы жизни, пропагандируемые военными плакатами: патриотизм, любовь к Отечеству, ненависть к врагу, консолидация общества.

Политические плакаты. За время существования Советского Союза наибольшее количество выпущенных плакатов были социальными, вторыми по объему общего тиража были политические плакаты, отличавшиеся большим

тематическим разнообразием. Одни посвящались государственным праздникам и важным политическим событиям в стране – партийным съездам и конференциям. В них подчеркивалась важная роль коммунистической партии, отмечалась своевременность принятых ей политических мер и экономических решений, направленных на улучшение жизни простых советских людей. Относительно небольшое количество плакатов было посвящено лидерам Коммунистической партии и крупным государственным деятелям.

Агитационные плакаты. Агитационные плакаты в советское время считались одним из самых эффективных способов пропаганды. Острая подача информации, агитация, доступность и быстрый отклик были главными характеристиками этого вида искусства. Как правило, изображения на плакатах были лаконичными, и обязательно изображались некие призывные жесты. В зависимости от направления и времени агитационные плакаты пропагандировали здоровый образ жизни, занятия спортом, призывали к борьбе с грабителями, лодырями, врагами, призывали к честному труду.

Рекламные. Virtuозно созданные рекламные плакаты развивали эстетический вкус у каждого смотрящего.

Все в плакатах СССР сквозит идеологией, образующей единство народа. Это было каркасом советского государства. Плакаты СССР демонстрируют то время, когда устанавливались понятные обществу ориентиры: что есть добро, а что зло, что хорошо, а что плохо, кто свой, а кто чужой.

Что такое агитация в искусстве советского плаката? Это бойкое красное слово и яркая красная линия. Общение с плакатным искусством можно сравнить с книгой: читателю не интересно следить за историей «пустого» персонажа, который не испытывает ярких эмоций и не раскрывает себя через поступки. Так и в плакате. Интерес к плакатному искусству СССР сохраняется до сих пор благодаря его яркости и запоминающимся образам. Следуя истории советского плаката, мы можем проследить всю историю советской России с ее взлетами и падениями, успехами и тяжелыми временами, чем дорожили люди, к чему стремились и что они оберегали. Такой содержательный, живой, нетривиальный способ освоения истории нашего Отечества через изучение искусства советского плаката может проходить в самых разных формах работы с подростками: от исследовательских работ до практических творческих, реализуемых в форме индивидуального проекта, или в форме групповых и коллективных проектов.

Библиографический список

1. Бацманова А.И., Иванова Д.К. Искусство плаката в СССР // Бизнес и дизайн ревю. 2021. № 1 (21). С. 5–10.
2. Демосфенова Г.Л. Советские плакатисты – фронту. М.: Искусство, 1985. 207 с.
3. Демосфенова Г.Л., Нурок А.Ю., Шантыко Н.И. Советский политический плакат. М.: Искусство, 1962. 443 с.

ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ ИСТОРИИ ИСКУССТВ ДЕТЬМИ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

PECULIARITIES OF STUDYING ART HISTORY IN PRIMARY SCHOOL CHILDREN

М.А. Павлова, Т.Ю. Серикова

M.A. Pavlova, T.Yu. Serikova

Изобразительное искусство, начальная школа, история искусств, живопись, графика, скульптура.

В статье рассматриваются особенности изучения истории искусств детьми начальной школы. Занятия данного курса направлены на формирование творческого восприятия окружающего мира, в основе которого лежит мышление художественными образами. Даны описания практических занятий.

Visual arts, elementary school, art history, painting, graphics, sculpture.

The article discusses the features of studying the history of art by elementary school children. The lessons of this course are aimed at the formation of an emotionally-figurative, artistic type of thinking. Descriptions of practical classes are given.

Представленный курс «Визуальная история изобразительного искусства» отвечает наиважнейшей цели, поставленной нашим государством перед преподавателями начальных классов. Она предусматривает развитие культуры учеников 1–4 классов, творческой составляющей их личности, а также воспитание духовных и нравственных ценностей и ориентиров, почтение к культуре и искусству русского народа и всей мировой художественной культуре во всей совокупности.

Задания, которые представлены в рамках данного курса, сконцентрированы на выработывании интуиции и ассоциативно-образного мышления. Данный курс нужно рассматривать как расширение и усиление деятельности учащихся начальной школы в области изобразительного искусства и художественной культуры. Комплекс заданий должен способствовать обеспечению непрерывности и целостности образовательного процесса. Предполагается знакомство учащихся с возникновением искусства, формированием основных художественных направлений. Именно в период обучения в начальных классах формируется сложная система эстетических понятий, которые расширят и обогатят кругозор школьника, лягут в основу его потенциала художественно-практических знаний и навыков.

В результате изучения курса «История искусств» на ступени начального образования предполагается решить несколько задач. Это формирование целостного представления о многообразии и уникальности изобразительного искусства различных народов, стран и цивилизаций, а также формирование способности распознавать явления художественной культуры в окружающем их мире. В ходе работы над заданиями будет происходить воспитание культуры

восприятия произведений изобразительного искусства и формирование общественной позиции школьника. Педагог целенаправленно стремится к воспитанию эстетических чувств, интереса к мировой художественной культуре. У учащихся развивается воображение, образное мышление, формируются художественный кругозор, эмоционально-ценностное отношение к жизни.

На уроках учащиеся знакомятся и изучают шедевры изобразительного искусства. Педагог знакомит учащихся с видами и жанрами изобразительного искусства, с историей развития изобразительного искусства. Также занятия призваны сформировать багаж знаний о важнейших периодах в истории развития изобразительного искусства и определяющих этапах формирования стилей и направлений различных эпох, а также дать учащимся знания о наиболее знаковых произведениях, которые считаются шедеврами мирового изобразительного искусства. Школьники в процессе работы над заданиями латентно изучают искусствоведческий терминологический аппарат, учатся анализировать с позиции художника-профессионала произведения живописи, станковой графики и скульптуры, определять главные выразительные средства, которые применил автор в своем произведении. Кроме того, программа призвана расширить кругозор учащихся. Уроки проводятся в форме практических занятий.

Следует еще раз подчеркнуть, что основной целью программы «Визуальная история изобразительного искусства» является коммуникация ученика с миром изобразительного искусства [1]. Релевантность представленной программы заключается в том, что история изобразительного искусства коррелируется с всеобщей историей развития человечества и дает представления ребенку о развитии человека как творческой личности. Имея представления об этом, ученик сможет более успешно двигаться дальше в своем развитии. Ребенок будет иметь представление не только о практике, но и о теории изобразительного искусства, а также стремиться работать творчески и овладевать навыками и знаниями, необходимыми ему при создании произведений живописи, графики или скульптуры.

Наиболее важной составляющей предмета «Визуальная история изобразительного искусства» является метапредметная связь с другими учебными дисциплинами начальной школы. Это предметы гуманитарного блока: литература и окружающий мир. Знакомясь на занятиях по истории искусства с шедеврами мирового искусства, анализируя и сопоставляя их, школьники могут изучать художественный опыт разных народов, стран и эпох, познавать выразительные средства изобразительного искусства, методы и приемы знаменитых мастеров и направлений, в рамках которых они работали. После этого дети могут творчески перерабатывать, использовать и применять знания в творчестве. Работа преподавателя по предмету «Визуальная история изобразительного искусства» обеспечивается методическими материалами. Это учебные пособия, репродукции произведений искусства, фотографии и видеоматериалы, полиграфическая продукция, книги и журналы, посвященные изобразительному искусству.

В качестве примера можно привести урок по теме «Виды и жанры изобразительного искусства» [2]. Перед уроком дети получают репродукции пейзажа,

натюрморта, портрета; полотенца с вышивкой, поделки из глины «барышня», конверты, салфетки, связанные крючком, а также современные и народные игрушки. Кроме этого, дети получают конверт, в который вложена дидактическая игра «Собери картину». Также ученики приготавливают к уроку кисточки, краски и бумагу разных форматов. Затем учитель дает объяснение понятию «музей», проводит опрос среди детей, были ли они когда-нибудь в музее. Потом педагог предлагает совершить воображаемый поход в музей, пройти по его залам. В первом зале, где находится выставка картин, дети рассматривают картины. Идет осуждение понятия «жанр изобразительного искусства». Затем проводится детская игра «Собери картину», рассчитанная на 2–3 минуты. Группа детей выполняет коллективное задание, «реставрируя картину». Затем дети попадают в зал, где представлены предметы народной художественной культуры. Там дети рассматривают представленные изделия и анализируют их. В следующем зале представлена выставка народных игрушек.

На следующих занятиях дети первого класса изучают виды искусства, первобытное искусство, искусство Древнего Востока (Междуречье, Египет, Япония, Китай, Индия). Второй класс посвящен искусству Античности, Средневековья и Возрождения. Занятия в третьем и четвертом классах посвящены русскому искусству.

Безусловно, искусство является неотъемлемой частью жизни человека. История искусств для детей познакомит учеников начальной школы с видами живописи, архитектуры и скульптуры. Также ставится цель изучить этапы эволюции изобразительного искусства.

Изучение истории искусств идет через создание живописных и графических работ, потому что творчество тесно связано с искусством. Кроме того, копируя произведения искусства, дети расширяют свое мировоззрение. Дети узнают на уроках, что существует множество видов искусств, но самые известные из них ведут свое начало еще с древних времен. Ученики первого класса узнают, что живопись – один из древнейших видов искусства, которое зародилось с появлением человечества. Дети, как и первые первобытные художники, рисовавшие на стенах своих пещер, изображают на своих рисунках те же сюжеты. Ребята узнают, что краски первобытных живописцев были сделаны из натуральных пигментов, а кисти изготавливали из шерсти животных или же просто рисовали руками.

На следующих уроках дети узнают, что в период Античности художники старались добиться более реалистичного изображения, пытались изобразить объемное пространство на плоскости. Позднее учитель объясняет детям, что в Средневековье искусство стало более религиозным, а живопись кажется более плоской, но при этом имеет четкие контуры и интересную колористику. Ученики затем узнают, что в эпоху Возрождения художники провозгласили, что главное – это человек. Поэтому в это время пишется большое количество портретов людей разных сословий, изобретаются светотень и перспектива. Позднее дети знакомятся с искусством XX века, выполняют копию известной картины художника-абстракциониста, к примеру, Пита Мондриана.

Весьма познавательными бывают уроки на тему «История одной картины». Дети узнают ранее неизвестные им факты об истории создания и авторе широко известных произведений.

На занятиях ребята обращаются к скульптуре как одному из самых влиятельных форм искусства. Выполняют копию доисторической скульптуры. Это могут быть фигурки птиц и животных. Также выполняют копию древнеегипетского или древнегреческого рельефа и копию саньсиндуйской бронзовой маски. Делают рисунок скульптуры периода Средневековья и эпохи Возрождения.

Затем ребята создают виртуальный музей искусства XIX, XX и XXI веков. При этом говоря про искусство, нельзя забывать, что оно очень тесно связано с жизнью людей. По нему детям легко проследить историю человечества даже в самые тяжелые периоды его развития. Нельзя забывать, что настоящее искусство способно разбудить в детях самые светлые эмоции и чувства.

Библиографический список

1. Егорова Н.А. Организация процесса адаптации первоклассников // Практика административной работы в школе. 2013. № 5. С. 39.
2. Трофимова Т.И. История искусств (для бакалавров). М.: КноРус, 2013. 680 с.

АРТ-ТЕХНОЛОГИИ И ДЕТСКОЕ ТВОРЧЕСТВО – ЕДИНСТВО ИЛИ ПРОТИВОРЕЧИЕ?

SAMPLE, RULE, FREEDOM, INDEPENDENCE, ART COVORKING, ELEMENTS OF CARNAVAL CULTURE

Г.М. Пожидаева, А.А. Мёдова

G.M. Pozhidaeva, A.A. Medova

Образец, правило, свобода, самостоятельность, арт-коворкинг, элементы карнавальной культуры.

В статье раскрывается современное состояние и использование арт-технологий в дошкольном образовании, рассматриваются концепции разных авторов по отношению к понятию и признакам детского творчества, акцентируется внимание на единстве и противоречии между детским творчеством и арт-технологиями; предлагаются решения и способы применения арт-педагогических технологий в педагогической практике.

The article reveals the current state and use of art technologies in preschool education, examines the concepts of different authors in relation to the concept and features of children's creativity, focuses on the unity and contradiction between children's creativity and art technologies; solutions and ways of applying art-pedagogical technologies in pedagogical practice are offered.

В современных условиях модернизации дошкольного образования особо остро стоят проблемы поиска оптимальных педагогических технологий, с помощью которых возможна реализация целевых ориентиров, в том числе творческого развития детей.

Вопрос детского творчества, его определение, понимание, характеристика остается открытым, неоднозначным, часто противоречивым. «Творчество – форма человеческой деятельности по духовно-практическому освоению мира, содержанием которой является наиболее полная реализация сущностных сил субъекта познания, результаты которой отвечают критериям новизны и социальной значимости», – пишет Т.Г. Евсеева [5]. Ряд авторов исходят из того, что творчество – это процесс создания нового, а ребенок в принципе не может создавать новое, если он неодаренный.

Авторы других концепций опираются на то, что детское творчество не имеет ничего общего с созданием художественного произведения, это больше свободная игра, свобода самовыражения, отражение внутреннего состояния ребенка, его фантазий и миров. Все, что узнает ребенок, он реализует в различных видах творчества. Такого взгляда придерживаются современные исследователи В. Кудрявцев, С. Погодина, О. Шиян, Е. Флерина, Е. Веракса, А.А. Мелик-Пашаев и другие.

А.А. Мелик-Пашаев рассматривает творчество и указывает, что это не синоним художественной деятельности, и ребенок может приобрести творческий опыт в самых разных областях жизни. Но в ранние годы этот опыт наиболее плодотворно, «безотказно», в удовлетворяющих эмоционально и адекватных возрасту формах обретается именно в области искусства [4].

Мнение Е.А. Флериной подтверждают позицию А.А. Мелик-Пашаева. Детское изобразительное творчество она понимает как процесс создания в рисунке, лепке, конструировании картин окружающей действительности, в которых нашло отражение детское воображение, детские наблюдения, детские впечатления, полученные им через слово, картинку и другие виды искусства. Ребенок не пассивно копирует окружающее, а перерабатывает его в связи с накопленным опытом и отношением к изображаемому.

В чем же заключается единство и противоречие детского творчества и арт-технологий? Анализируя современную практику, можно заметить, что средства, методы и технологии, предлагаемые авторами арт-педагогических программ, мало направлены или совсем не направлены на развитие детского творчества. Несмотря на обилие используемых и существующих технологий, собственно арт-педагогические методы остаются вне поля зрения разработчиков программ и педагогов. Основной метод реализации программ – репродуктивный, формы работы фронтальные. Укоренилась традиция работы педагогов по конспектам занятий с четкими инструкциями, подробным описанием готовых ответов и действий детей. В арт-технологиях доминируют формальное следование структуре технологии, работа по образцу. Отсутствие достаточного времени и материалов не оставляют места для детского творчества.

Взрослый задает и организует деятельность по заранее установленному образцу, ребенок – выполняет, пусть даже «творчески» (скажем, решая нетиповые задачи), но именно – выполняет. Перед нами – реально существующая, более того, доминирующая, ситуативная форма включения ребенка в «готовую» схему деятельности, которая фактически исключает субъектность [8].

Часто процесс уходит в технологизацию, в работу по шаблону, где остается мало места для самостоятельности. Повторить и самостоятельно выполнить работу по какой-то технологии ребенок не всегда может. У воспитанника появляется страх нарушить технологию, если он забыл что-то, уходит спонтанность, возможность творить, создавать свое, авторское. Пропадает интерес к занятиям.

При формальном использовании технологии занятия носят характер учебного процесса классно-урочной системы, что противоречит природе детства. Здесь важна исследовательская, экспериментальная деятельность ребенка, игра. В частности, в дошкольных учреждениях совсем не используется интуитивная лепка из глины, рисование по темам, где необходимо выразить свое отношение, выполнить что-то без инструкций, возможно, с ориентацией на произведение искусства. Не используется создание коллажей, фотографирование по теме, не уходит в технологию и т.д., а это как раз то, что несет в себе творческое развитие, развитие самостоятельности, самопроизвольности, достижение цели.

Важно соблюдение баланса между выполнением работ по правилам и технологиям и самостоятельной деятельностью. В арт-технологиях важны возможности пробовать, экспериментировать как в рамках одной технологии, так и соединение разных технологий.

Часто можно наблюдать, как педагоги помогают детям в продуктивной деятельности, выполняя большую часть работы или исправление. В одной из статей читаю и не соглашаюсь с таким подходом «... Даже если ребенку нравится

наблюдать за процессом рисования, лучше использовать черновики. Например, показать дошкольнику 2–3 варианта рисования предмета или композиционного решения задания, корректируя процесс изображения с планом рисования ребенка» [7]. Такое обучение воспринимается как недоверие к возможностям ребенка, игнорирование его способностей.

Но ведь «арт-педагогика – это обращение к внутреннему миру ребенка, развитие индивидуальности, креативности, потребности в самообразовании, самовоспитании, саморазвитии. В зоне образовательного пространства – это «диалог на равных», – пишет Л.А. Маковец [4, с. 259].

Иными словами, мы хотим сказать, что на современном этапе тезис о том, что в основе арт-технологий лежит процесс творчества, становится проблематичным, если не понимать под творчеством работу по образцу. Арт-технологии – это совокупность форм, методов и средств различных видов искусства, направленных на развитие творческого потенциала личности в образовательном процессе.

Арт-технологии в дошкольном возрасте – это то, что в обычной жизни чаще всего детям запрещено – пачкать руки, выливать краску, размазывать руками, использовать разные форматы бумаги, разные материалы и инструменты, смешивать разное, пробовать фантазировать и т. д. Но именно таким образом, в процессе таких занятий у дошкольников проявляются и появляются качества, которые заявлены в Стандарте дошкольного образования как целевые ориентиры – инициатива, самостоятельность, познавательная активность, творческое самовыражение не на формальном материале, а на личном опыте [9].

Мы хотим подчеркнуть, что суть арт-педагогических технологий не в обучении навыкам рисования, а в формировании основ художественной культуры, арт-технологии – это средство. Но средство, которым необходимо пользоваться грамотно, иначе оно теряет свою эффективность.

С.В. Погодина в одной из своих исследовательских работ выделила арт-педагогическую технологию – арт-коворкинг. Это один из вариантов решения проблемы. «Арт-коворкинг создает условия, в которых каждый ребенок, оставаясь самостоятельным и свободным, использует общее пространство для своих творческих экспериментов с художественными материалами, инструментами и техниками. Преимущество арт-коворкинга заключается в том, что его компоненты мобильны. За счет этого есть возможность менять вид изобразительной деятельности детей, формат выполнения работ и творческих проектов. Наличие арт-коворкинга в условиях детского сада позволяет расширить не только содержательный аспект организуемой с детьми деятельности, но и решить ряд важных педагогических задач» [6].

Чтобы организовать свободное пространство арт-коворкинга, прежде всего необходима позиция педагога, способного понимать ценности и свободы детской деятельности, которая рождается на обучающемся контексте, на понимании процессов детского развития, на понимании сущности арт-педагогических технологий, их выбора и целесообразности применения.

Только тогда образуются формы совместного творчества – творчество с педагогом, детьми, индивидуальное творчество, коллективное творчество. Три важных составляющих организации арт-коворкинга – организация пространства, достаточ-

ность времени и партнерское взаимодействие. Следует отметить, что арт-коворкинг это не форма, не специально выделенное помещение, а технология, которая может быть реализована при определенных условиях, которые обозначили выше.

Еще одно решение мы находим в исследовании Н.Е. Веракса о том, как элементы «карнавальной культуры» могут влиять на творческое развитие и в целом на развитие ребенка [1]. На наш взгляд, в элементах карнавальной культуры находит отражение и специфика дошкольного детства, и специфика артпедагогических технологий. Это, с одной стороны, свободная игра, с другой – игра подчинена правилам, имеет свою тематику, свои образы, свои ритуалы. Само действие может сочетать в себе элементы театрализации, словотворчества, изотворчества, перевоплощения, переодевания.

Мы уже обращали внимание в статье, что цель арт-технологий не столько творчество, сколько мотивация за счет средств искусства и творчества к познанию и обучению. Поэтому, с одной стороны, арт-технологии создают условия для творческого взаимодействия, но целью такого взаимодействия является не столько творчество, сколько решение педагогических задач. Но тогда и сам процесс творчества тоже осуществляется не ради творчества; через творчество проживаются личные смыслы, чувства, накопленные эмоции, то есть сам процесс творчества тоже выступает средством развития.

Библиографический список

1. Веракса Н.Е., Дьяченко О.М. Элементы «карнавальной культуры» в развитии ребенка-дошкольника // Вопросы психологии. 1994. № 2. С. 77–87.
2. Деркунская В.А. Воспитание и развитие дошкольника как субъекта деятельности и поведения в детском саду // Современное дошкольное образование. 2019. № 1 (91). С. 34–45.
3. Маковец Л.А. Арт-педагогика как инновационная технология в образовательном пространстве // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7, № 3 (24). С. 257–260
4. Мелик-Пашаев А.А. Педагогика искусства и творческие способности. М.: Знание. 1981. № 1. 95 с.
5. Мухамедин М.М., Байысмакова А.К. Сущность и особенности детского творчества // Теория и практика образования в современном мире: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, январь 2014 г.). СПб.: Заневская площадь, 2014. С. 6–8. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/99/4765/>
6. Погодина С.В. Детское изобразительное творчество через призму художественных эталонов и концепции трансформируемых эстетических архетипов: монография. М.: ФЛИНТА, 2017. 160 с.
7. Решетникова Е.Н. Арт-педагогическая технология в развитии изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста // Современные проблемы науки и образования. 2020. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29813> (дата обращения: 28.10.2022).
8. Кудрявцев В.Т. Креативный потенциал ребенка. Опыт построения теоретико-экспериментальной модели. 2004. URL: <https://tovievich.ru/book/voobragenie/5543-kreativniy-potentsial-rebenka-opit-postroeniya-teoretikoeksperimentalnoy-modeli-ii.html>
9. ФГОС дошкольного образования утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 октября 2013 г. № 1155. Зарегистрировано в Минюсте России 14.11.2013. № 30384. С. 6–8.
10. Шиян О.А., Баранова А.А. Детские нарративы как пространство проявления и способ диагностики творческих способностей старших дошкольников // Культурно-историческая психология. 2022. Т. 18, № 1. С. 50–59.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ЭФФЕКТЫ БИОФИЛЬНОГО ДИЗАЙНА

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL EFFECTS OF BIOPHILIC DESIGN

А.Р. Рева, Ю.Г. Панюкова

A.R. Reva, Y.G. Panukova

Биофильный дизайн, учебная среда, физическое здоровье, психологическое благополучие.
В статье рассматриваются элементы и атрибуты биофильного дизайна физической среды образовательного пространства высших учебных заведений, их роль и влияние на успеваемость студентов, их физическое здоровье, психологическое благополучие.

Biophilic design, learning environment, physical health, psychological well-being.
The article discusses the elements and attributes of the biophilic design of the educational environment of higher educational institutions, their role and influence on students' performance, their physical health and psychological well-being.

Человек генетически склонен к единению с природой, которая обеспечивает важнейшие психологические и физиологические процессы его здоровья и благополучия. Взаимодействие с природой имеет основополагающее значение как для детей, так для взрослых. Жизнь, работа и обучение в среде, в которой присутствует природа, могут означать не только душевное спокойствие, но и условия для повышения производительности, личного развития, умственной работоспособности, социально-экономического благополучия.

Следует отметить, что биофильный дизайн является выражением человеческой потребности в объединении с природой при оформлении искусственной среды, в процессе которого происходит внедрение относительно хорошо узнаваемых характеристик природного мира в искусственную среду, включающие в себя растения, животных, цветовые решения дизайна помещения, присутствие воды, наличие солнечного света, а также разные природные материалы среды обитания и экосистемы. Как показывает опыт, использование природных систем и процессов имеют важное значение для производительности и благополучия человека.

Результаты исследований показывают, что зеленые здания могут формировать и укреплять организационную культуру, прививая ценности и убеждения относительно связи человека с природой и здорового образа жизни, способствовать коллективному чувству ответственности [3]. Кроме того, благодаря своим восстанавливающим свойствам природная среда может быть источником релаксации и регенерации умственной усталости и способствовать индивидуальному благополучию [4]. Исследователи отмечают, что элементы биофильного дизайна способствуют повышению настроения и концентрации внимания: достаточно две минуты посмотреть на виды природы, чтобы ослабить напряжение от негативных эмоций, таким образом восстановить свое эмоциональное благополучие [5].

Мнение психологов о том, что локация некоторых учебных заведений характеризуется тесным окружением строительных сооружений и образовательная деятельность осуществляется в застроенной среде в изоляции от природных особенностей, сводится к тому, что студенты, в большей степени, подвержены психологическим и физическим нагрузкам, которые снижают их внимание и производительность во время учебных занятий и лекций. Безусловно, это распространяется не только на студентов, но и профессорско-преподавательский состав, производительность и продуктивность которых на занятиях и семинарах могут быть значительно снижены. Исследования экологической психологии, связанные с изучением взаимосвязи между поведенческими моделями человека и окружающей средой, позволяют утверждать, что окружающая среда оказывает косвенное влияние на поведение студентов и их душевное состояние, что влияет на их успеваемость [6].

В отечественной психологии психолого-педагогические эффекты биофильного дизайна учебных помещений мало изучены, но уже имеются исследования, посвященные этой теме. Можно привести исследование Е.А. Мухортова и С.К. Нартова-Бочавер, изучавших влияние растений на эмоциональное состояние студентов московских вузов, которое показало, что взаимодействие с растительным миром и положительное отношение к растениям в целом является ресурсом психологического благополучия современных студентов [1]. В более поздней работе исследователи проанализировали теории, объясняющие особенности взаимосвязи человека и природной среды, а также проанализировали влияние природной среды на соматическое, психическое и психологическое здоровье человека [2]. Можно констатировать, что в отечественной психологии направление, связанное с изучением восприятия человеком природной среды как самостоятельного вида среды повседневной жизни, так и как элемента городской среды, только начинает формироваться.

Считаем необходимым отметить, что в образовательных учреждениях наблюдается стремление к созданию здоровой благоприятной атмосферы, которая позволяет улучшить условия для учебного процесса, плодотворной работы профессорско-преподавательского состава, успешного овладения знаниями студентами, привлекательности и повышения рейтинга вуза в целом. При этом необходимо уделить особое внимание факторам, оказывающим негативное влияние на состояние физической среды образовательного учреждения, в аудиториях которого отсутствуют естественные вентиляция и освещение, окна в большей части имеют вид на внешнюю застроенную среду, что приводит к ухудшению физического и психологического здоровья студентов и преподавателей, к снижению работоспособности и успеваемости в случае их длительного пребывания в неблагоприятных для учебной деятельности условиях. Таким образом, происходит отрыв от естественной среды и ее создание в учебном заведении относится к важнейшим задачам.

Известно, что учебные пространства создают потенциал и открывают возможности для проектирования и биофильного дизайна, что способствует успеху

в учебе и позитивной траектории в жизни молодого человека. На сегодняшний день достаточно мало исследований, посвященных изучению влияния биофильного дизайна учебных помещений на результаты обучения студентов, но достаточно исследований, в которых упоминается положительная корреляция между биофилией и улучшением когнитивных функций человека. Учитывая значительное воздействие обучающей среды на студентов, внедрение биофильного дизайна в образовательные пространства способно принести пользу здоровью обучающихся и их когнитивным способностям, обеспечить здоровую и благоприятную среду, расслабить возбуждения и повысить концентрацию внимания во время обучения, восстановить состояние после стресса, повысить креативность студентов.

Следует отметить, что образовательные учреждения все чаще используют в своих учебных помещениях биофильный дизайн, при этом реальные и смоделированные виды природы не являются единственным способом создать зеленое пространство: природа также может быть представлена в узорах отделки и предметах интерьера, картинах и плакатах с видами флоры и фауны, т.е. леса, воды и животного мира. Решения биофильного дизайна, такие как, например, прямое физическое присутствие природы, косвенное воспоминание о природе через биоморфные формы и узоры или дизайн, имитирующие пространственные конфигурации, встречающиеся в живой природе, позволяют эффективно справляться со стрессом и негативными факторами [7].

Библиографический список

1. Мухортова Е.А., Нартова-Бочавер С.К. Связь положительного отношения к растениям и психологического благополучия. Материалы X межвузовской научно-практической конференции. М.: МГППУ, 2016.
2. Нартова-Бочавер С.К., Мухортова Е.А., Ирхин Б.Д. Взаимодействие с миром растений как источник позитивного функционирования человека // Консультативная психология и психотерапия. 2020. Т. 28, № 2. С. 151–169. DOI: 10.17759/cpp.2020280209
3. Cole R.J., Robinson J., Brown Z. and O’Shea, M. (2008), Re-contextualizing the notion of comfort, *Building Research and Information*, Vol. 36, No. 4. P. 323–36. DOI: 10.1080/09613210802076328
4. Tost H., Champagne F., & Meyer–Lindenberg, A. (2015). Environmental influence in the brain, human welfare and mental health. *Nature Neuroscience*, 18, 1421–1431. doi.org/10.1038/nn.4108
5. Bratman, G.N., Hamilton, J.P., & Daily, G.C. (2012). The impacts of nature experience on human cognitive function and mental health. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1249(1), 118–136. doi.org/10.1111/j.1749-6632.2011.06400.x
6. Elmashharawi A. (2019) Biophilic Design for Bringing Educational Spaces to Life, *Journal of Design Studio*, V. 1, N. 1. P. 16–21.
7. Ryan, C., Browning, W., Clancy, J., Andrews, S. and Kallianpurkar, N. (2014), Biophilic design patterns: emerging nature-based parameters for health and well-being in the built environment, *International Journal of Architectural Research: Archnet-IJAR*, Vol. 8, No. 2. P. 62–76. DOI: 10.26687/archnet-ijar.v8i2.436

ДИЗАЙН НАЦИОНАЛЬНОГО КОСТЮМА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРОСТКОВ

THE DESIGN OF THE NATIONAL COSTUME AS A MEANS OF FORMING THE NATIONAL IDENTITY OF TEENAGERS

Т.А. Сидорова, Н.Ю. Дмитриева

T.A. Sidorova, N.Y. Dmitrieva

Традиции, обычаи, национальный костюм, национальная культура, национальная идентичность.

В статье доказывается, что в процессе освоения подростками традиционного национального костюма как художественного текста, в котором зафиксированы и зашифрованы верования, традиции и обычаи того или иного народа, происходит воспроизводство культурного наследия от поколения к поколению, осуществляется преемственность юным поколением культурного кода своего народа и становление его идентичности.

Traditions, customs, national costume, national culture, national identity.

The article proves that in the process of mastering the traditional national costume by the younger generation as an artistic text in which the beliefs, traditions and customs of a particular people are recorded and encrypted, the cultural heritage is reproduced from generation to generation, the continuity of the cultural code of their people and the formation of their identity is carried out by the younger generation.

Национальная идентичность – глубокий вопрос, который в современном мире стоит очень остро. Проблема идентичности сформировалась с наступлением эпохи современности, по-другому модерна, и рассматривается как категория социально-гуманитарных наук. Национальная идентичность определяется как сложное многогранное понятие и несет в себе ответ на вопрос о сущности и происхождении своего народа, его месте, задачах и роли в мировой истории. Каждый человек так или иначе относит себя к определенной нации и идентифицирует себя с ней. Когда современный процесс глобализации опережает сам себя на шаг, очень многие люди ощущают себя потерянными. Человеку очень важно знать «Кто ты, кто твои предки, какова история твоего рода, твоего народа, твоей страны». Только через осознание уникальной истории своего рода, своей нации появляется уважение к истории и культуре иных народов и наций.

Многочисленные научные исследования свидетельствуют о том, что в периоды развития, когда устаревшие культурные формы вытесняются новыми формами, в сфере взаимных прав и обязанностей людей образуются области неопределенности. Наступает временное разрушение структур норм и правил, которое в социологии определяется как состояние аномии [2]. Те, кто привык руководствоваться традиционными нравами и обычаями, уже не могут жить

по-старому, но при этом еще не освоили или не выработали новых образцов поведения, действия, взаимодействия. Следовательно, происходит увеличение численности маргинальных, слабоадаптированных или неадаптированных членов общества. Когда же у человека есть история своей семьи, своего рода, которая передается из поколения в поколение, она становится фундаментом, базисом, основой, которая удерживает его всю жизнь. В отсутствие такого фундамента его приходится выстраивать. Как правило, он формируется с теоретического изучения национальных традиций и практического освоения культурных норм и ценностей своего народа.

Одним из способов формирования национальной идентичности юного поколения является вхождение в мир традиционной народной культуры. Понятие «традиция» исходит от латинского «traditio» – передача. Первоначально значение этого термина связывалось с регулировкой механизмов наследования, но со временем оно претерпело значительные изменения [1]. Так, под этим понятием подразумеваются определенные ценности, жизненные установки, нормы и правила поведения, элементы социального опыта, сложившиеся формы поведения людей через столетия, которые передаются от поколения к поколению и сохраняются длительное время во всех областях жизни людей. Несмотря на то, что субъектом процесса социального воспитания молодежи являются многие социальные институты, приоритет отдается семье, поскольку именно здесь человек проходит первичную и основную социализацию, остальные общественные структуры являются осведомителями вторичной социализации. На современную семью возложена ответственность за восполнение недостатка духовности и нравственности. Социальные службы и социальная среда, в которой находятся молодые люди, должны оказывать влияние на нравственное становление личности, координируя и дополняя семейное влияние [3].

При наличии традиций человек усваивает социальный опыт поколений, а система традиционных ценностей способствует взаимопониманию людей разных социальных статусов, отражая целостность и единство общества как системы [5]. Вместе с тем необходимо помнить, что общество не может развиваться и функционировать без определенных обновлений. Не получится ограничиться изучением лишь традиций и обычаев. Многие в социальной сфере приходится заимствовать или трансформировать, поэтому устоявшиеся традиции являются не статичным материалом, а динамично обновляющимся социальным явлением. Называемая сегодня актуальная традиция, чтобы утвердиться, вынуждена была выступать обязательно в паре с инновацией, заключая компромиссы с модернистской системой. Единовременное существование традиционных и современных форм социальных отношений является закономерным процессом, так как традиции и инновации существуют как взаимодополняющие стороны общественного развития. Это говорит о том, что изучать традиции нужно в современной подаче. Одной из форм погружения подрастающего поколения в национальную культуру может стать знакомство с национальными костюмами. Каждый национальный костюм выступает в качестве художественного текста и содержит

важнейшую информацию о культурных традициях своего народа и нации. Национальная одежда – своеобразная книга, научившись читать которую, можно узнать о традициях, обычаях и истории своего народа.

Национальный костюм – бесценное достояние культуры народов мира, уникальный пласт информации, который гарантирует воспроизведение и сохранение этнического характера каждого народа. Образы народных костюмов отображают житейскую мудрость, в них хранится вся история развития нации, самобытность, индивидуальность. Познание не только своей культуры, но и народов мира, их обычаи, традиции оберегает мир от обезличивания наций [4].

Если обратить внимание на национальные костюмы народов мира, то можно заметить, что каждая деталь костюма является носителем важной информации. Например, у шотландцев ткань национального костюма в клетку разного цвета (тарган) говорит о принадлежности к определенному клану, у японцев кимоно, его длина, расцветка, принт, ширина пояса говорит о социальном статусе, семейном положении, возрасте хозяина костюма. У народов Индии важна расцветка костюма и определенный набор народного ансамбля, например, сари – костюм с хорошо задрапированной фигурой, т.к. традиции запрещают носить женщинам облегающие одежды. Эвенки – северный народ, который почитает своих предков и духов, это четко прослеживается в украшении верхней национальной одежды, особенно мужской. Вышеперечисленные народы в современном мире на редкость остаются верны своим национальным традициям. Это почитание проявляется и в отношении к национальному костюму.

Остановимся на русском народном костюме. Славянская мифология, войдя в русские былины и сказки, стала составной частью культуры и питала творчество народа. Обращаясь к традиционному русскому костюму, можно понять, откуда человек родом, каково его семейное положение, какого он социального статуса, чем занимается. На формирование традиционного, русского костюма, его покроя, особенностей орнаментации оказывала влияние, главным образом, географическая среда. В России при явном наличии общих черт даже в крестьянской среде не сложилось единого национального костюма. Из самого понятия «русский народный костюм» можно сделать вывод, что единого, одинакового костюма в России мы не увидим, поскольку иначе мы бы его называли «русский национальный костюм». В каждой губернии был свой народный костюм и, более того, у каждой хозяйки костюм будет отличаться. Лишь общие черты, такие как цветовая палитра или вышивка, будут идентичны местности России, которому этот костюм принадлежит.

Более красочен и интересен в отличие от мужского женский костюм. Одежда мужского населения была менее разнообразна и состояла из рубахи, портов и пояса. В южной части России в ансамбль женского костюма будет входить понева, передник, рубаха и, конечно, кичкообразный головной убор из птичьих перьев и бисера. Головной убор делится по возрастному статусу. Понева (распашная юбка) шилась из четырех частей, три части которых вышивались и украшались, а одна часть, которая находилась под передником, оставалась черной. К

цифре четыре всегда было особое отношение: четыре сезона года, четыре стороны света. Обувь, конечно же, лапти. В северной части России в ансамбле народного костюма мы увидим сарафаны, душегреи, головной убор по типу кокошника и кожаную обувь. Верхняя одежда была очень тяжелая, никогда не застегивалась от верха донизу и в среднем весила до пятнадцати килограммов. Каждая губерния имела свой пример украшения одежды, однако тенденция расположения одинаково характерна для всей России. Считалось, что узоры орнамента имели охранительное воздействие, т.е. выступали оберегами и были размещены в тех местах, где заканчивалась одежда. Пояса защищали детородные органы женщины, подол поневы или сарафана был обрамлен вышивкой, что защищало от проникновения дурного духа, манжеты рукава были вышиты, нашейные украшения, головной убор был устроен так, чтобы не было видно волосы женщины [7].

Основными принципами проектирования технологии дизайна традиционного национального костюма являются исследование и систематизация его элементов, анализ декоративного решения элементов; разработка состава изделий комплекта традиционного костюма в зависимости от половозрастных признаков [6]. Использование традиционных техник, символов, приемов поможет обогатить и раскрыть новые возможности в декорировании современного костюма. Каждый аспект народного костюма увлекает и помогает в поиске новых идей для собственного творчества.

Рассмотрим технологию создания традиционного русского народного костюма на примере женского костюма. Женский костюм имеет отличия по пропорциям в силуэте, материале, цветовой палитре по половозрастному принципу и местонахождению. Можно выделить примерный набор составляющих традиционного женского костюма: рубаха, платье, передник, жилет. Для более точного воспроизводства обязательно выполняется эскиз. После выбора эскиза проводится анализ основных форм (например, свободная; объемная; умеренная), конструктивных особенностей модели, силуэта костюма (например, прямой, трапециевидный, полуприлегающий, прилегающий). После завершения построения выкройки начинается этап отшивания элементов традиционного комплекта. Подбираются ткани по своему составу и цвету. После подборки материала подготавливаются лекала костюма и производится крой на ткани, после выкроенные детали собираются в один из элементов костюма. Далее проходит примерка костюма для уверенности, что отшиваемый продукт хорошо посажен на модель. Делается корректировка (если она необходима), затем влажно тепловая обработка изделия. Только после завершения шитья можно приступить к декорированию комплекта. Иногда в зависимости от особенностей кроя костюма возникает необходимость до начала шитья какой-то элемент оформить декором, а лишь после собирать весь комплект воедино.

Создавая традиционный национальный костюм, необходимо учитывать значимость цветового оформления. Цвет и орнамент – важнейшие части традиционного искусства. Кроме эстетической роли, важную роль играет символика цветового решения и семантический строй элементов орнаментальной композиции.

В технологии приемов декоративного оформления учитывается вид, цвет, характер, месторасположение декора.

Необходимо изучить головные уборы русского народного костюма, обувь, украшения, их использование в зависимости от половозрастного признака, сезонности и т.д.

В процессе изучения последовательности технологии дизайна национального традиционного костюма происходит знакомство с культурой народа. Замечаются такие особенности, которые, на первый взгляд, не являются значимыми. При глубоком и заинтересованном изучении традиционного национального костюма становится понятно, что каждый народ, каждая нация имеет свой индивидуальный культурный код, который отличает его от других народов.

Библиографический список

1. Блейз А. История в костюмах. М.: Прогресс, 1978. 35 с.
2. Гавриляченко Е.Э. Народная культура в современных условиях: учеб. пособие. М.: Рос. ин-т культурологии, 2000. 219 с.
3. Демина Л.В. Креативный потенциал региональной традиционной культуры (на примере Западно-Сибирского Зауралья) // Теория и практика общественного развития. 2011. № 4. С. 121–124.
4. Калашникова Н.М. Народный костюм. М.: Свароч и К, 2002. 374 с.
5. Майны Ш.Б., Чооду О.А. Традиционная праздничная культура: понятие и сущность // Вестник культуры и искусств. 2014. № 2 (38). С. 56–63.
6. Зязева Л.К. Традиционная русская культура как основа формирования национального самосознания молодого поколения: дис. ... канд. культурологии. СПб., 2004.
7. Пармон Ф.М. Русский народный костюм как художественно-конструкторский источник творчества. М.: Легпромбытиздат, 1994. 274 с.

РАБОТА НАД КОПИРОВАНИЕМ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖИВОПИСИ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ПОДГОТОВКИ ХУДОЖНИКА-ЖИВОПИСЦА

WORK ON COPYING PAINTINGS AS AN INTEGRAL PART OF THE TRAINING OF AN ARTIST-PAINTER

А.В. Трофимова, Т.Ю. Серикова

A.V. Trofimova, T.Y. Serikova

Копирование старых мастеров, технология копирования, техника живописи, Государственный Эрмитаж.

В статье рассматривается необходимость обучения технике живописи путем копирования работ старых мастеров. Приводятся доказательства того, что, овладев при помощи копирования живописных произведений профессиональными навыками, а также изучив технические приемы мастеров прошлого, студенты-живописцы могут реализовать свой творческий потенциал. Кроме того, приводится доказательство того, что метод обучения технике живописи путем копирования картин известных художников, остро востребован и сегодня. Со дня основания и до настоящего времени СГИИ им. Дмитрия Хворостовского, где студенты-живописцы после третьего курса проходят копийную практику в Государственном Эрмитаже, выпускает высокопрофессиональных художников.

Copying of old masters, copying technology, painting technique, the State Hermitage Museum.

The article discusses the need to teach painting techniques by copying the works of old masters. Evidence is given that, having mastered professional skills by copying paintings, as well as having studied the techniques of past masters, painting students can realize their creative potential. In addition, evidence is provided that the method of teaching painting techniques by copying paintings by famous artists is in great demand today. From the day of its foundation to the present, the SSII them. Dmitri Hvorostovsky, where students-painters after the third year have a copy practice in the State Hermitage, produces highly professional artists.

До настоящего времени, начиная с XV века, работа над копированием произведений масляной живописи являлась необходимым и важным этапом в обучении художника-живописца. Внимательное и детальное исследование и изучение, а затем копирование совершеннейших образцов живописи всегда было наилучшим способом обучения живописцев и художников-реставраторов секретам профессионального мастерства.

Традиция копирования наиболее совершенных произведений живописи зародилась в западноевропейском искусстве несколько столетий назад, когда мастерская братьев Ван-Эйков стала местом паломничества большого количества художников-профессионалов и любителей искусств, стремящихся к совершенствованию своей живописной техники. Это были художники из многих стран: Италии, Испании, Германии, Фландрии и Нидерландов, которые, возвращаясь на свою родину,

распространяли среди художественных центров Европы там технику масляной живописи. Нет сомнения в том, что картины, скопированные методом, открытым братьями Ван-Эйками, способствовал распространению техники масляной живописи во Фландрии, Италии, Германии и в других странах Европы [1].

Прежде процесс обучения художника-живописца соответствовал основным принципам дидактики. Все начиналось с основ изобразительной грамоты. Ученики начали свой путь к мастерству с освоения самых элементарных, базовых навыков. Освоив азы, они переходили к выполнению специальных технических приемов, более сложных. Молодые живописцы постепенно переходили от копирования к самостоятельному творчеству.

Принято считать, что первым профессиональным учебным заведением была Болонская академия, организованная братьями Каррачи в 1585 году, которая называлась «Академия вступивших на правильный путь». Позднее, в 1593 году в Риме художником-маньеристом Федерико Цуккарро была основана «Академия Святого Луки». Там же спустя шесть десятков лет открылась «Флорентийская академия опыта», а «Королевская Академия живописи и скульптуры» во французской столице приняла первых учеников в 1648 году.

В дальнейшем подобные заведения стали открываться одно за другим, а Италия стала лидером по числу подобных заведений. В XVII веке в этой солнечной стране существовало около более 500 подобных заведений, где студенты-живописцы получали свое первое профессиональное образование. Великобритания также была вовлечена в этот процесс. В Лондоне в 1768 году по инициативе сэра Джошуа Рейнольдса была основана «Королевская Академия искусств». Отметим как важное обстоятельство, что копирование во всех подобных заведениях было профильной дисциплиной. Считалось, что оно способствует освоению техники рисунка и живописи.

Следует сказать, что уже во второй половине XIX века многими прогрессивными художниками и частью зрителей классическая реалистическая живописная школа уже считалась отжившей, препятствующей свободе творческого развития художника, его индивидуальности. Прежние установки стали признаваться препятствиями на пути обретения мастером своей манеры и формирования своего стиля. Они, по мнению многих знатоков искусства, удерживают молодой талант его в определенных рамках.

Живописцы, скульпторы и графики, вступившие на путь профессионального мастерства, успешно или бесплодно искали свой неповторимый стиль, оставляли учебу в Академии. Они вступали в спор с наставниками или совсем решали не учиться в Академии, не хотели поступать в нее. При этом эти молодые художники все же время от времени обращались к копированию шедевров мастеров прошлого. На рубеже XIX и XX веков европейские художники-новаторы, смело экспериментировавшие в области живописи, стремились постигнуть суть творческого процесса через копирование шедевров живописи. По мнению многих, это был наилучший способ обучения мастерству. При этом не считалось, что копирование ведет к слепому подражанию мастерам прошлого.

История открытия российской академии насчитывает несколько десятилетий. Еще при правлении Петра I началась работа по ее учреждению, но она приняла первых учеников только в царствование Елизаветы Петровны, дочери Петра I. В основе обучения в «Академии трех знатнейших искусств» были положены принципы классицизма, собранные в строгий свод канонов и правил. Так же как и в других европейских академиях.

В российской академии стремились не нарушать последовательность обучения. Сначала предлагалось обратиться к копированию оригиналов. На первом этапе это были натюрморты, затем ученики копировали многофигурные композиции. Только тогда ученики начали рисовать гипсовые слепки (головы и фигуры), потом рисовали манекены, задрапированные подобно живым натурщикам. Ученики, освоившие этот этап, допускались к работе с живой натурой. Считалось, что копии помогут начинающему художнику понять методы работы мастеров прошлого над картиной. Ученики постигают в процессе копирования способы воплощения образного содержания произведения изобразительного искусства, а также овладевают техникой и технологией живописи. Следует сказать, что старший профессор должен был строго следить за качеством исполнения копий. В качестве оригиналов для копирования ученикам Академии художеств предлагали в том числе и произведения итальянских, французских, голландских и фламандских мастеров из эрмитажного собрания, которым отдавалось предпочтение. Лучшие выпускники Академии после ее окончания в Италии писали копии с оригиналов.

Необходимо сказать, что в 1987–2017 годах в Красноярске существовал Красноярский государственный художественный институт (КГХИ), где на протяжении нескольких десятилетий шла подготовка специалистов в области изобразительного искусства. В институте обучались живописцы, графики, скульпторы, а также художники в области декоративно-прикладного искусства: керамисты и дизайнеры. Затем был присоединен к Сибирскому государственному институту искусств имени Дмитрия Хворостовского.

Интересно проследить историю возникновения и развития Красноярского государственного художественного института. В 1987 году КГХИ был выделен из Красноярского государственного института искусств. Началась целенаправленная подготовка специалистов в области изобразительного искусства для городов и поселков Западной и Восточной Сибири, территорий Дальнего Востока, а также для районов Крайнего севера.

С момента основания КГХИ имел два факультета, которые назывались академический и ДПИ. В вузе готовили специалистов в области станковой живописи, графики и скульптуры, а также художественной керамики, графического дизайна и искусства интерьера или средового дизайна. При институте существовали творческие мастерские, которыми руководили известные в России художники. Таких авторских мастерских было двенадцать. В 1996 году ректором института стал А.А. Покровский – заслуженный художник РФ, действительный член Российской академии художеств, профессор.

Следует заметить, что система художественного образования в нашем крае имеет полный цикл, который включает ДХШ и ДШИ, КХУ имени В.И. Сурикова, СГИИ имени Дмитрия Хворостовского, в состав которого вошел КГХИ, а также творческие мастерские для послевузовской подготовки специалистов в области изобразительного искусства, относящиеся к региональному отделению РАХ.

Необходимо сказать, что деятельность КГХИ всегда соответствовала стратегии развития профессионального образования в области изобразительного искусства в Красноярском крае. Также отметим и то, что вуз являлся куратором средних специальных учебных заведений (художественных училищ) городов Алтая, Урала, Бурятии, Тувы, Якутии, Западной и Восточной Сибири, Красноярска. Выпускниками КГХИ за период с 1987 по 2012 год стали 787 молодых специалистов в области изобразительного искусства.

Одним из главных принципов преподавания на кафедре живописи КГХИ было следование классическим приемам и методам. Подобная система обучения предполагает копирование знаковых произведений живописи. Как и ученики Императорской Академии художеств, современные студенты приступают к изучению основ рисунка и живописи, работая над натюрмортами. Также одновременно с этим они выполняют копии натюрмортов мастеров прошлого. После этого начинается работа над рисунком и живописи головы, а дальше молодые художники пишут портреты с руками. Студентам также дается задание для самостоятельной работы – сделать копию портрета известного живописца.

После второго курса студенты, успешно окончившие учебный год, переводятся на третий курс и разделяются по мастерским. После третьего курса студенты-живописцы проводят два летних месяца в Санкт-Петербурге. Благодаря этим практикам в институте собрана богатая коллекция копий произведений великих живописцев, чьи работы входят в собрание Государственного Эрмитажа. Все началось еще в 80-е: молодой вуз направил запросы в лучшие музеи России с просьбой, чтобы студентам вуза разрешили писать копии с картин великих мастеров. Эрмитаж дал согласие. С тех пор каждое лето наши студенты третьего курса – будущие художники ездят в Санкт-Петербург. Студентам забыть практику на берегах Невы невозможно.

Необходимо сказать, что существует три искусствоведческих подхода к копированию. Специалисты в области изобразительного искусства выделяют учебное, профессиональное и любительское копирование. Этим видом может заниматься живописец, даже не имеющий профессионального образования, но обладающий способностями и интересующийся техникой и технологией живописи. Начиная с того момента, когда занятие живописью стало одним из распространенных в российском обществе, в интерьерах частных домов и общественных зданий стали появляться копии работ известных мастеров. В российской провинции и не только весьма благосклонно относились к копиям, выполненными любителями живописи. Особенно много было сделано копий картин И.И. Шишкина, заполонившим сельские клубы, больницы и поликлиники, детские сады и школы, здания местных органов управления, аэропорты и вокзалы. Учебное копирование как вид описан весьма детально выше.

Окончившего вуз выпускника уже можно назвать профессиональным копиистом, который владеет верной методикой, и адекватно, следуя за работой мастера поэтапно, может повторить процесс создания его картины. Следует сказать, что живописец, работающий над копией, должен знать историю создания произведения, эпоху, в которой жил и творил мастер, его творческую биографию. Кроме этого, копиист должен владеть в совершенстве техникой и технологией живописи. Отметим также, что копирование помогает создавать произведения и совершенствоваться в своей индивидуальной технике истинному художнику.

Живописные произведения западноевропейских художников-классиков, работавших до начала 18 века, всегда были в центре внимания профессиональных художников и искусствоведов и вызвали исследовательский интерес студентов на копийной практике. При этом следует заметить, что копирование работ старых мастеров может выполнить студент, который освоил в совершенстве технику живописи мастеров классической школы, а кроме того, понимает, в чем заключается отличие фламандского метода работы над картиной от итальянского подхода к передаче изображения на холсте. В институте по копированию картин старых мастеров накоплен большой опыт. При этом студенты продолжают совершенствовать свои умения и получать новые знания с каждой выполненной работой.

Перед началом работы студенты внимательно изучают выбранную для копирования картину в оригинале, ведут сбор информации об особенностях красок и о живописных приемах, использованных в работе художником при создании намеченной для копирования картины, а также для других своих произведений данного периода. Известно, что мастера прошлого в качестве живописной основы часто использовали деревянные доски. Современная техника живописи вносит свои коррективы при копировании живописных произведений, созданных до XVIII века. Поэтому сегодня повсеместно используется подготовленный по рецептуре старых мастеров холст, который натянут на подрамник соответствующего качества. При создании копии произведения мастеров прошлого необходимо использовать цветной грунт, который применял художник при работе над оригиналом. Иначе цветной грунт называется также имприматура.

Общеизвестно, что большинство мастеров, работавших до импрессионистов, которые первые стали писать на чисто белом холсте, использовало в начале своей работе гризайльный подмалевок. Поэтому, следуя за мастером, студенты, как и автор произведения используют этот прием в работе над своим произведением. Они при копировании также воспроизводят на холсте монохромный подмалевок определенного цвета. Основное цветовое решение картины выполняется с помощью полупрозрачных красок, лессировок. Таким образом, студент создает цветовую концепцию будущего произведения. Этот подмалевок будет доводиться в дальнейшей работе. На последнем, самом длительном этапе работы, картина совершенствуется при помощи полупрозрачных и прозрачных слоев краски. Успешный копиист достигает эффект глубокого, чистого цвета. Не менее чем через двенадцать месяцев готовую копию после полного высыхания всех красочных слоев покрывают лаком картину. На этом работа над копией завершается.

Таким образом, можно сказать, что работы мастеров старой школы требуют мобилизации всех знаний, умений и навыков, полученных студентом в течение трех первых лет в вузе [2]. На создание одной копии требуется большое количество времени, а именно два месяца ежедневного кропотливого труда. Чтобы написать достойную работу, повторив технику мастеров прошлого, студентам необходимо применить весь свой опыт и мастерство. Можно высказать утверждение, что ученическое копирование не утратило своей значимости для профессионального обучения и сегодня. Это то основание, без которого невозможен профессиональный рост и формирование личности будущего художника.

Библиографический список

1. Волкова П.Д. История искусства: иллюстрированный атлас. М.: АСТ, 2018. 320 с.
2. Ваняев В.А. Искусство копирования в художественно-изобразительном искусстве Западной Европы // Сб. статей: Вопросы истории, теории и методики преподавания изобразительного искусства. 2012. С. 318.

Раздел 1.
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ
УПРАВЛЕНИЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ
ОРГАНИЗАЦИЯМИ

СПЕЦИФИКА И МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ЭКОНОМИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

SPECIFICS AND METHODS OF TEACHING IN ECONOMIC EDUCATION

А.Е. Вепренцева, Т.А. Рудзитис

A.E. Veprentseva, T.A. Rudzitis

Дидактика, методика обучения, экономическое образование.

В данной статье рассматриваются особенности преподавания в экономических дисциплинах, компетенции современного педагога, динамика требований общества к педагогам с профильным экономическим образованием. Разработка и применение авторских активных методов обучения в экономическом образовании.

Didactics, teaching methods, economic education.

This article examines the features of teaching in economic disciplines, the competence of a modern teacher, the dynamics of society's requirements for teachers with specialized economic education. Development and application of author's active teaching methods in economic education.

Педагогика как искусство сопровождения детей на протяжении тысячелетий претерпевала существенные, а иногда и кардинальные изменения. И на каждом этапе своего развития это искусство находило новые направления, изобретало и внедряло, благодаря деятельности великих педагогов, различные методики обучения и воспитания.

Утверждение основоположника отечественной научной педагогики Константина Дмитриевича Ушинского о том, что: «Педагогика не наука, а искусство – самое обширное, сложное, самое высокое и самое необходимое из всех искусств» [1], было воспринято мировым педагогическим сообществом в качестве непреложного постулата, на основе которого выросли целые поколения учителей.

Современная педагогика представляет собой сложную, целостную систему. Ее основными разделами являются: дидактика (теория) педагогики; история педагогики; методология; теоретическая педагогика; практическая педагогика. Целью педагога является не только передача истинных научных знаний обучаемым, но и их воспитание, передача устоявшейся системы ценностей.

Постоянно развиваясь, педагогика отвечает потребностям современного общества. Вследствие чего образование стало не только наглядным, последовательным, но и непрерывным, системным и общедоступным.

Современный педагог владеет всеми имеющимися и доступными ему организационными формами обучения, обладает компетенциями в сфере инклюзивного образования, применяет разнообразные методические подходы в процессе обучения, мотивирует обучающихся к проектной и творческой деятельности.

В условиях информационного общества с его главным фактором развития – человеческим капиталом, меняется и вектор развития образования. Экономика

сделала запрос на формирование работника нового типа, обладающего рядом специальных профессиональных компетенций.

Результатом реакции системы образования на данный запрос стало появление педагогов с высшим экономическим образованием. Педагоги с экономическим образованием являются уникальными специалистами и в полной мере владеют знаниями в области макро- и микроэкономики, современными технологиями управления организацией и персоналом, интерактивными и дистанционными технологиями в образовании.

В связи с формированием нового общественного запроса с 1 сентября 2022 г. в силу вступили новые федеральные образовательные стандарты (ФГОС) для начальной и основной школы, предусматривающие преподавание основ личной финансовой грамотности в школах [2]; Профессиональный стандарт 01.001 Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель), предусматривающий в разделе необходимых знаний основы экологии, экономики и социологии, а в разделе трудовых действий закреплено сотрудничество с учителями экономики [3].

В своей работе педагоги-экономисты опираются на 6 основополагающих принципов: вариативность и альтернативность моделей обучения; личностно ориентированный подход; максимальная активизация познавательной деятельности обучающихся с опорой на социальный опыт; базирование образования на положительных эмоциональных переживаниях; активное внедрение в учебный процесс исследовательской деятельности и использование современных компонентов и технологий в обучении.

Методика обучения экономическим дисциплинам выполняет ряд функций: 1) практико-организационная, включающая в себя рекомендации по выстраиванию грамотной системы обучения экономики, выявление экономических закономерностей, использование социально-экономического опыта; 2) мировоззренческая, подразумевающая под собой формирование устойчивых взглядов на вопросы экономики у обучающихся; 3) эвристическая, представляющая собой выявление имеющихся проблем в вопросах изучения экономики и восполнения их новыми идеями по осмыслению и освещению экономической деятельности общества; 4) прогностическая функция, позволяющая предвидеть результат процесса обучения и возможности коррекции в рамках экономического образования.

Подготовкой квалифицированных специалистов по профилю «Экономическое образование» и направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» занимается ряд высших учебных заведений. Среди них: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Волховский филиал Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена в очном и заочном варианте обучения. На данных направлениях профессиональной подготовки предусмотрены бюджетные места, финансируемые за счет ассигнований федерального бюджета, что свидетельствует о заинтересованности государства в данных специалистах.

Специфика данного направления подготовки позволяет в полной мере реализовывать проектные и творческие формы работы с обучающимися. Педагог с высшим экономическим образованием способен применять в своей работе профессиональный (бизнес-подход), теоретизированный, культурно-функциональный и академический подходы.

Студенты Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева, обучающиеся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Экономическое образование», разрабатывают и внедряют методы активного обучения, что повышает эффективность освоения ими учебных дисциплин по экономике. В их разработках акцент преимущественно ставится на практическое применение полученных знаний, умений и навыков в их будущей профессиональной деятельности.

Одним из примеров интерактивных средств обучения является «YOUR CASH» – авторская игра по основам финансовой грамотности. Использование экономических игр в образовательных организациях позволяет погрузить обучающихся в ситуацию, максимально приближенную к реальной экономической действительности. Они могут оказаться в роли различных субъектов экономики, например, – менеджера, сделать первые шаги в бизнесе (пусть пока и виртуальном). Кроме того, такой метод обучения, как игра, считается успешной формой организации коллективной деятельности, содействующей развитию коммуникативных компетенций обучающихся и формированию представлений о специализированных отношениях между физическими, юридическими лицами и государством.

Цель игры «YOUR CASH» – передача теоретического и практического опыта участникам в сфере личных финансов, бюджета семьи, экономической политики государства, функционирования фондовых и валютных рынков, а также навыки составления бизнес-проектов, которые способствуют личностному росту участников.

Среди задач этой игры: 1) формирование знаний, умений, деятельности, необходимых ученику игры в жизни; 2) развитие культуры бизнес-мышления; 3) научить участников игры пользоваться экономическим инструментарием; 4) сформировать практические навыки принятия решений в различных экономических ситуациях, смоделированных в игре; 5) содействовать самоопределению участников игры [4].

Авторы-составители игры в ходе ее апробации отметили высокий уровень вовлеченности обучающихся в игровой процесс, непринужденное получение новых теоретических и практических знаний. Также игра предполагает проектную деятельность, что позволяет эффективно закрепить полученные навыки и знания.

Следующим проектом коллектива обучающихся КГПУ им. В.П. Астафьева является образовательный интенсив по финансовой грамотности «Экономика: инструкция по применению». Исходя из собственного социально-экономического и личного опыта, авторы выявили следующую проблему – студенты первых курсов (вчерашие школьники) с поступлением в высшие учебные заведения

начинают вести самостоятельную финансовую и хозяйственную жизнь, но не обладают для этого достаточным набором знаний. В связи с данной проблемой был разработан проект, представляющий собой серию встреч, целью которых будут ответы на вопросы и передача компетентными спикерами необходимых знаний участникам этих встреч.

Программа образовательного проекта по финансовой грамотности «Экономика: инструкция по применению» предполагает: 1) встречу с главой студенческого совета КГПУ им. В.П. Астафьева, где участники познакомятся с учебной и внеучебной жизнью университета, со структурой вузовских подразделений и их управлением, получают информацию о стипендии и других формах доступной им социальной поддержки; 2) встречу с представителем крупного федерального банка, на которой участников познакомят со всем спектром банковских услуг, проведут мастер-класс по защите от мошеннических схем в сфере финансов; 3) беседу представителя Федеральной налоговой службы, в ходе которой участники узнают о том, в какие налоговые отношения они вступают, начав самостоятельную жизнь; 4) психологический тренинг, направленный на снижение уровня стресса в связи с новыми социальными статусами и сменой жизненной обстановки в целом; 5) проведение авторской игры по финансовой грамотности «YOUR CASH».

Методы активного обучения давно зарекомендовали себя в качестве эффективных и результативных методов с точки зрения получения практического опыта и закрепления ранее изученного учебного материала. Эти методы современный педагог должен использовать в своей работе наряду с интерактивными и дистанционными технологиями обучения.

Библиографический список

1. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания: опыт педагогической антропологии: в 2 томах / [соч.] Константина Ушинского. Издание седьмое, напечатанное без перемен со второго издания, исправленного самим автором / Санкт-Петербург: Типография Н.А. Лебедева, 1890–1891. Т. 1. 1890. VI, XLI, 499 с.
2. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (зарегистрирован 05.07.2021 № 64101). Текст: непосредственный.
3. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н «Об утверждении профессионального стандарта “Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)”». URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129>
4. Вепренцева А.Е. Применение активных методов обучения в освоении финансовой грамотности обучающимися / А.Е. Вепренцева, О.М. Ковалева, В.А. Филатова и др. // Тенденции развития образования: педагог, образовательная организация, общество – 2022: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с международным участием (Чебоксары, 23 авг. 2022 г.) / ред. кол.: Ж.В. Мурзина и др. Чебоксары: Среда, 2022. С. 157–161.

ВАЖНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ТЕХНИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ В СОВРЕМЕННОМ РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ

THE IMPORTANCE AND FEATURES OF TECHNICAL EDUCATION OF PRESCHOOLERS IN MODERN RUSSIAN SOCIETY

О.В. Власова, Л.А. Диденко

O.V. Vlasova, L.A. Didenko

Воспитательская деятельность, игровая деятельность, техническое образование, дошкольник.

В статье рассматриваются особенности и важность введения основ технического образования в дошкольной образовательной организации в настоящее время.

Educational activity, play activity, technical education, preschooler.

The article discusses the features and importance of introducing the basics of technical education in the preschool educational organizations at the present time.

Реалии нашей жизни нуждаются в инновационном подходе к содержанию и организации трудового воспитания подрастающего поколения. Современные тренды на технологизацию различных сфер жизни человека, переменны в мире труда и профессий обуславливают необходимость расширения содержательного компонента процесса формирования знаний детей дошкольного возраста о труде взрослых и занимаемых ими профессиях. Особый интерес представляет ознакомление детей с технической областью. Это связано с необходимостью сохранения и развития технического потенциала нашей системы образования и профессионального насыщения страны. В современном российском обществе возрастает потребность в людях творческих, активных, способных к неординарному мышлению, к нестандартному решению поставленных задач и формулированию новых перспективных целей. Талантливые, одаренные люди являются мощным ресурсом общественного развития. Они способны предоставить нашей стране социальное, культурное и духовно-нравственное преображение. Мы живем в век высоких технологий, который диктует необходимость в профессиях, требующих навыки работы с инновационными программируемыми устройствами, которые поступают на производство.

Ознакомление детей с техническими профессиями не предполагает навязывание ребенку, кем он должен стать: инженером, конструктором, автомехаником и т.п. Широкий спектр профессий, выходящий за рамки ближнего круга (профессии родителей, сотрудников детского сада, школы, магазина и т.д.), с которыми знакомят ребенка дошкольного возраста, позволит ему сделать необходимый, а главное самостоятельный выбор. Ранняя детская профориентация имеет

огромное значение для включения дошкольников в технический мир. В настоящее время приоритетной задачей в нашей стране является подготовка высококвалифицированных кадров для технической сферы. Современные специалисты должны обладать высоким интеллектуальным уровнем, техническими умениями, продуктивно-творческим мышлением. Таких специалистов можно подготовить, только если начать эту работу с дошкольного возраста. На этапе дошкольного образования, как отмечается в Концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования, создаются условия для начала профессионального самоопределения и развития набора профориентационных компетенций [4].

Одним из целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования, прописанных в федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, является социально-нормативная возрастная характеристика возможных достижений ребенка – «ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда» [8]. Такой ориентир для педагогов и родителей обозначает направленность воспитательской деятельности взрослых на формирование первичных представлений о профессиях. Данная целевая установка конкретизируется в авторских образовательных программах дошкольного образования. Так, например, программа «От рождения до школы» в старшей группе нацеливает педагогов на расширение и обогащение представлений о сферах человеческой деятельности (наука, искусство, производство, сельское хозяйство) и профессиях [6]. В программе «Детство» также стоит задача формирования знаний о многообразии профессий в современном мире, содержании профессионального труда, личностных качествах представителей разных профессий [3].

В связи с этим ранняя техническая профориентация, вводимая таким образом, играет большую роль в личностном и профессиональном развитии ребенка-дошкольника. Дошкольный возраст не предусматривает выбор и овладение какой-либо профессиональной деятельностью, но он предполагает ознакомление детей с трудом взрослых как видом профессиональной деятельности. Этот процесс является компонентом становления ранней профессиональной ориентации, которая в настоящее время является непрерывной и охватывает все возрастные периоды.

В последние годы в российском дошкольном образовании большое внимание уделяется ознакомлению детей старшего дошкольного возраста с технической сферой. В частности, дошкольные образовательные организации реализуют парциальные образовательные программы, ориентированные на развитие инженерно-технического мышления детей. Программа «От Фребеля до робота» нацелена на техническую пропедевтику детей через вовлечение их в конструктивное творчество с использованием различных конструкторов: игрового набора «Дары Фребеля», Lego, Lego Duplo, полидрон и робототехнический набор LEGO Education WeDo 2.0. и др. [2]. Модульная программа «STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста» приоритетной целью определяет

популяризацию образовательной робототехники и вовлечение детей в научно-техническое творчество [1]. Данные программы, согласно данным по работе дошкольных образовательных организаций, способна положительно влиять на развитие у детей основ критического мышления, пространственного моделирования, навыков программирования, интереса к технической сфере деятельности человека. Однако техническое конструирование не дает ребятам полного представления о технических профессиях. Дети этого возраста начинают проявлять активный интерес к профессиям за пределами дошкольного образовательного учреждения.

Современная дошкольная педагогика и методики дошкольного образования предлагают богатый арсенал методических средств и приемов формирования знаний о технических профессиях у детей старшего дошкольного возраста: рассказы педагога, просмотр видео- и фотоматериалов, профориентационных мультфильмов, работа с лэпбуками, метод проектов, дидактические игры, создание альбомов о профессиях, уголков профессий в групповых комнатах и т.д. важно отметить, что профессиональное моделирование реализуется через участие детей в игровой деятельности. В качестве главной формы ранней профориентации детей дошкольного возраста Ю.С. Кузовкова выделяет профессионально-ролевую игру. Она характеризуется наличием профессиональной темы, определенной производственной ситуации, ролевым моделированием профессионального поведения [5]. Ю.С. Смоляева видит большие возможности в раннем ознакомлении детей с профессиями профориентационных игр [7]. С учетом психологических особенностей детей старшего дошкольного возраста наиболее приемлемой игровой деятельностью в ранней профориентации детей является творческая сюжетно-ролевая игра. Именно в таком занятии у ребенка есть возможность моделировать, обыгрывать профессиональную деятельность взрослых.

В непрерывной образовательной деятельности в старшем дошкольном возрасте развивающие игры выполняют роль дидактического материала, с помощью которых педагог решает конкретные образовательные задачи. В совместной игровой деятельности взрослый занимает роль партнера по игре, в процессе которой создается живая беседа, атмосфера творчества, самостоятельности и определенной свободы. Дети во время игры незаметно для себя приобретают новые знания, учатся считать, ориентироваться в пространстве, тренируют мелкую моторику рук, совершенствуют речь, мышление, память, внимание, воображение. В итоге совместная игровая деятельность плавно перетекает в самостоятельную игровую деятельность. По мере освоения игра выносится в самостоятельную игровую деятельность, которая необходима для развития ребенка дошкольного возраста. В самостоятельных играх тренируются умения, совершенствуется ручная умелость и интеллект, и самое главное, появляется неограниченная возможность придумывать и творить.

Обобщая вышеизложенное, можно утверждать, что развитие технических способностей детей дошкольного возраста является поступательным, целенаправленным развитием сенсомоторных возможностей ребенка, его пространственного,

логического и творческого мышления, обеспечивающих базис индивидуальных способностей в области создания конструкторских моделей, творческих идей в области освоения техники, механизмов. Таким образом, созданные условия в дошкольном образовательном учреждении, способствуют организации творческой продуктивной деятельности дошкольников в образовательном процессе, позволяя заложить на этапе дошкольного детства начальные технические навыки, осуществить начальное техническое образование детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Волосовец Т.В. STEM-образование детей дошкольного и младшего школьного возраста. Парциальная модульная программа развития интеллектуальных способностей в процессе познавательной деятельности и вовлечения в научно-техническое творчество: учеб. программа. М.: БИНОМ, Лаборатория знаний, 2019. 112 с.
2. Волосовец Т.В., Карпова Ю.В., Тимофеева Т.В. Парциальная образовательная программа дошкольного образования «От Фребеля до робота: растим будущих инженеров»: учеб. пособие. Самара: Вектор, 2018. 79 с.
3. Комплексная образовательная программа дошкольного образования «Детство» / Т.И. Бабаева, А.Г. Гогоберидзе, О.В. Солнцева и др. СПб.: Детство-пресс, 2019. 352 с.
4. Концепции сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования. URL: <https://www.cposo.ni/rs/cppk/prolmaterial/SPS-2015.v.2.0.pdf>.
5. Кузовкова Ю.С. Профессиональное и личностное самоопределение в дошкольном возрасте // Казанская наука. 2013. № 8. С. 127–129.
6. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования / под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э.М. Дорофеевой. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2019. 336 с.
7. Смоляева Ю.С. Развитие интереса старших дошкольников к выбору профессии в процессе профессионального самоопределения // Современные тенденции развития науки и образования: материалы междунар. (заоч.) науч.-практ. конф. / под общ. ред. А.И. Вострещова. Нефтекамск, 2020. С. 443–448.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования. URL: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html> 114.

ВКЛЮЧЕНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ – УСЛОВИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

THE INCLUSION OF DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS IS A CONDITION FOR THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF A PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Е.А. Водопьянова, Н.А. Старосветская

E.A. Vodopyanova, N.A. Starosvetskaya

Дистанционные образовательные технологии, условия внедрения дистанционных образовательных технологий, анализ готовности педагогов к внедрению дистанционных образовательных технологий, система управления педагогическим коллективом ДОО.

В статье описан формирующий этап исследовательской работы по созданию необходимых условий внедрения дистанционных образовательных технологий в дошкольном образовании на примере одной дошкольной образовательной организации города Красноярска.

Distance educational technologies, conditions for the introduction of distance educational technologies, analysis of teachers' readiness for the introduction of distance educational technologies, the management system of the teaching staff of the preschool educational institution.

The article describes the formative stage of research work to create the necessary conditions for the introduction of distance learning technologies in preschool education on the example of a preschool educational organization in the city of Krasnoyarsk.

Широкое распространение интернет-технологий, ориентир на цифровизацию в современном обществе, в том числе и в образовании, делает образовательный процесс более мобильным, гибким и доступным. Безусловно, дистанционные и интернет-технологии интересны и привлекательны для детей начиная с дошкольного возраста. Этот факт подтверждает мнение, что применение данных технологий будет способствовать повышению заинтересованности обучающихся, даст им возможность более активно включаться в образовательный процесс. Кроме того, применение дистанционных образовательных технологий создает условия для развития непрерывного образования, перехода на индивидуальное обучение, служит инструментом для повышения качества образовательного процесса [4].

Актуальность и результативность дистанционного образования оценили и в сфере дошкольного образования. Использование педагогом ДОО в практике дистанционных образовательных технологий выводит его профессиональную деятельность на современный уровень образования, стимулирует к развитию собственных компетенций, повышает уровень самооценки [3]. Именно поэтому одной

из основных задач для административной и методической команд образовательного учреждения может стать проектирование комплексных управленческих решений и последовательных действий при переходе к новым условиям организации образовательного процесса, в том числе с применением дистанционных форм.

Обновление требований к организации образования в ДОО и введение новых педагогических инструментов невозможно без анализа особенностей и имеющихся условий конкретной организации, а также предварительной подготовки педагогического коллектива [1]. Большую роль в успешном решении поставленной задачи играют такие критерии, как: готовность педагогов к освоению новых технологий, уровень владения информационно-коммуникативными технологиями, имеющийся потенциал и мотивация самого коллектива на дальнейшее развитие.

В рамках исследовательской работы по управлению педагогическим коллективом ДОО в условиях внедрения дистанционных образовательных технологий было проведено анкетирование через гугл-форму, в котором приняли участие 22 педагога. По результатам анкетирования: знакомы с дистанционными образовательными технологиями (ДОТ) и готовы сами применять в работе с дошкольниками – 15 чел. (68 %), считают, что необходимо применение ДОТ в дошкольном образовании – 5 чел. (23 %); пользуются в практике чатом в мессенджерах, как дистанционной формой – 22 чел. (100 %), на вопрос «какими облачными платформами, цифровыми ресурсами пользуетесь при организации образовательной деятельности» педагоги не смогли ответить, указали только разные виды мессенджеров: WhatsApp, Viber, Telegram; распространяют родителям воспитанников ссылки на видео или другую полезную информацию – 10 чел. (45 %), рекомендуют родителям образовательные платформы, развивающие сайты для детей – 5 чел. (23 %); при этом никто из опрошенных не готов поделиться своим опытом применения ДОТ с коллегами, поскольку не считают его содержательным; оценили свой уровень пользователя компьютером и программным обеспечением на высокий – 2 чел. (9%), средний – 15 чел. (68 %), низкий – 5 чел. (23 %), нулевой – 0 чел, по завершении опроса 22 педагога (100 %) высказали необходимость повышения собственной компетентности по вопросу применения ДОТ.

Анализ полученных результатов анкетирования свидетельствует о низкой осведомленности педагогов ДОО о дистанционных образовательных технологиях и формах, зафиксирован слабый уровень ИК-компетенций. Педагоги осознают дефицит своих знаний и умений в данной области и готовы к обучению и повышению своей компетентности, что характерно для высокого уровня мотивации педагогов.

Кроме того, в рамках исследования были собраны предпочтения и опасения педагогов по применению ДОТ в образовательном процессе. По результатам больше всего педагоги опасаются новых программ и платформ, работать в которых самостоятельно будет сложно, в связи с чем им потребуется помощь специалистов, а также есть опасение, что не будет поддержки со стороны родителей, а для дошкольников – это одно из важных условий применения ДОТ в домашних условиях. Из выделенных педагогами предпочтений доминируют

коллективное обучение, сопровождение как техническое, так и методическое при реализации ДОТ и обязательное оснащение рабочего места персональными компьютером или ноутбуком с выходом в Интернет.

С учетом полученных результатов была выделена проблема: необходимость профессиональной трансформации педагога с учетом современных требований и подходов в дошкольном образовании, в процессе которой он не только изучает, осваивает новые дистанционные формы и технологии, но и происходят личностные изменения самого педагога. Таким образом, появилась идея разработать педагогический интенсив «IT-Школа» в условиях ДОО, который был запланирован к реализации в формирующей части исследования.

Была определена целевая аудитория: педагоги ДОО, количество участников – 22 чел., длительность погружения в педагогический интенсив – 3 месяца.

Поставлена цель педагогического интенсива «IT-Школа» – создание условий для личностного роста педагогов ДОО на основе выявленных профессиональных дефицитов по владению дистанционными образовательными технологиями.

Определены результаты: включение педагогов ДОО в работу «IT-Школы» восполнит их профессиональные дефициты по владению дистанционными образовательными технологиями и поспособствует личностному росту за счет внутреннего и внешнего ресурсов.

Собственный ресурс педагога (внутренний стимул – мотивация, активность, интерес; педагогический опыт, имеющиеся знания и умения в области ДОТ) и ресурс ДОО (проектная группа по направлению ДОТ, материально-техническая база учреждения).

Оценивая содержательную и техническую сложность темы для работы «IT-Школы», совместно с администрацией ДОО были определены внешние ресурсы: для технического сопровождения – специалисты в области IT, учителя информатики общеобразовательных организаций, для методического сопровождения – преподаватели высших научных школ. При дальнейшем сотрудничестве с данными организациями необходимо заключить договоры и соглашения о партнерстве.

Обучение педагогов в «IT-Школе» включает следующие образовательные блоки:

– «Погружение в тему» в форме общения за круглым столом со специалистами и профессионалами.

– «Трансляция опыта» через семинары и мастер-классы с демонстрацией практического опыта педагогов ДОО по применению ДОТ.

– «Взаимообучение» через работу в микрогруппах, которые формируются из смешанного состава педагогов разного уровня владения ИКТ при поддержке специалистов в области IT.

– «Личный курс педагога», который составляется на основе выявленных дефицитов и реализуется в процессе самообразования с опорой на ресурсную карту с полезными ссылками.

– «IT-Слет» – итоговое мероприятие с демонстрацией личных достижений участников по результатам интенсива.

По итогу прохождения педагогического интенсива «IT-Школа» у педагогов ДОО будет повышен уровень ИК-компетенции, освоен практический опыт по применению дистанционных образовательных технологий и форм взаимодействия с дошкольниками и их родителями.

Данный управленческий подход позволит с опорой на мотивационную готовность педагогов сформировать их ИК-компетенции и приступить к обновлению образовательного процесса с участием родителей воспитанников и при поддержке социальных партнеров. Таким образом, будут созданы благоприятные условия для повышения качества образования в ДОО.

Библиографический список

1. Грязнова Е.В. Компьютерное общение как социальный феномен. Нижний Новгород, 2001. 29 с.
2. Никуличева Н.В. Внедрение дистанционного обучения в учебный процесс образовательной организации: практическое пособие. М.: Федеральный институт развития образования, 2016. 72 с.
3. Приказ Минобрнауки России от 09.01.2014 № 2 «Об утверждении Порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ».
4. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ.

РАЗВИТИЕ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

DEVELOPMENT OF LEADERSHIP QUALITIES OF SPECIALISTS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Ю.О. Ворона, В.В. Кольга

Y.O. Vorona, V.V. Kolga

Лидерство, педагогический коллектив, модель, компетенции, тренинг, компоненты.

В статье рассматривается модель развития лидерских качеств специалистов дошкольной образовательной организации.

Leadership, teaching staff, model, qualifications, training, components.

The article follows a model for the development of leadership qualities of specialists in a preschool educational organization.

В нашем исследовании «лидерство» мы определяем как взаимоотношения между лидером и членами его группы, оказывающими влияние друг на друга и совместно стремящимися к реальным изменениям и достижению результатов, отражающих общие цели [3]. Данное явление целесообразно рассматривать на основе модели. Модель – «мысленно представленная или материально реализованная система, отображающая или воспроизводящая комплекс существенных свойств и способная замещать объект в процессе познания» [2].

Для создания модели лидерства мы изучили труды А.Н. Дахина. Данные модели включают в себя такие блоки, как: предметный, межпредметный, социально-трудовой, коммуникативный, ценностно-смысловой, личностное саморазвитие [1].

Исходя из теоретических положений, мы создали концептуальную модель развития лидерства специалистов дошкольной образовательной организации (рис.). Данная модель отражает формирование лидерских отношений и включает в себя следующие компоненты: целевой, содержательный, процессуальный, диагностико-результативный.

Целевой компонент выступает как ориентир для развития специалистов ДОО. Для достижения заданной цели мы решаем следующие задачи:

- 1) формирование лидерских компетенций;
- 2) развитие эффективных лидерских отношений;
- 3) повышение лидерского статуса специалистов ДОО.

Содержательный компонент модели базируется на формировании компетенций, способствующих развитию лидерских качеств в коллективе. Приоритетными компонентами являются: личностные, социальные и когнитивные компетенции. Вспомогательными: эмоциональные и коммуникативные.

Модель развития лидерства специалистов ДОО



Рис. Модель развития лидерства специалистов ДОО

Процессуальный компонент включает в себя систему методов, форм и средств, обеспечивающих эффективное развитие лидерства в коллективе. Для раскрытия лидерских качеств используются следующие технологии: тренинг, дискуссии, ролевые игры, мозговой штурм и др.

Одна из наиболее эффективных технологий – тренинг. Согласно определению Е.В. Сидоренко, тренинг – это «обучение технологиям действия на основе определенной концепции реальности в интерактивной форме» [5]. А.П. Ситников рассматривает тренинг как «синтетическую антропотехнику, сочетающую в себе учебную и игровую деятельность, проходящую в условиях моделирования различных игровых ситуаций» [4].

Психологический тренинг оказывает конструктивное влияние на развитие личности по трем направлениям:

- 1) когнитивном (получение новой информации);
- 2) эмоциональном (интерпретация полученной информации через личностную значимость);
- 3) конативном (изменение, расширение поведенческих реакций за счет осознания неэффективности привычных способов поведения) [5].

Внедрение тренинговых технологий способствует созданию благоприятного психологического климата в коллективе, улучшению взаимоотношений между сотрудниками.

Диагностико-результативный компонент модели включает в себя методы, приемы и формы диагностики. В нашем исследовании мы выбрали критерии для определения развития лидерских качеств специалистов ДОО: уровень сформированности лидерских компетенций и уровень сплоченности коллектива.

Таким образом, нами были определены основные условия развития лидерских качеств специалистов дошкольных образовательных организаций.

Библиографический список

1. Дахин А.Н. Моделирование компетентности участников открытого образования. М.: НИИ школьных технологий, 2009. 292 с.
2. Дмитриева Ю.А., Грязева-Добшинская В.Г. Метод моделирования в социальной психологии // Вестник ЮУрГУ. Серия «Психология». 2013. Т. 6, № 1. С. 18–26.
3. Ерастова А.В., Черкасова О.В. Лидерство: учебное пособие. Мордов. гос. ун-т. им. Н.П. Огарева. Саранск, 2015. 74 с.
4. Ситников А.П. Акмеологический тренинг. М.: Технологическая школа бизнеса. 428 с.
5. Тримаскина И.В., Тарантин Д.Б., Матвиенко С.В. Тренинг эмоционального интеллекта и развития личной эффективности. СПб.: Речь, 2010. 157 с.

МЕСТО И РОЛЬ СЛУЖБЫ ВОССТАНОВИТЕЛЬНОЙ МЕДИАЦИИ В РЕШЕНИИ КОНФЛИКТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

PLACE AND ROLE OF THE SERVICE OF RECOVERY MEDIATION IN RESOLUTION OF CONFLICTS OF THE PEDAGOGICAL STAFF OF THE PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATION

Л.А. Гусейнова, И.Г. Каблукова

L.A. Guseynova, I.G. Kablukova

Конфликт, педагогический коллектив, причины конфликта, способы разрешения конфликта, служба восстановительной медиации, технология медиации.

В статье раскрываются особенности конфликтов в педагогическом коллективе, описывается нормативно-правовая основа создания службы восстановительной медиации, особенности организации ее деятельности в процессе решения конфликтов педагогического коллектива дошкольной образовательной организации.

Conflict, teaching staff, causes of conflict, conflict resolution methods, restorative mediation service, mediation technology.

The article reveals the features of conflicts in the teaching staff, describes the regulatory framework for the creation of a restorative mediation service, the organization of its activities in the process of resolving conflicts of the teaching staff of a preschool educational organization.

Конфликт присущ социальным отношениям людей, он проявляется в деятельности всех социальных институтов, социальных групп, во взаимоотношениях людей и оказывает влияние на жизни отдельного человека, семьи, коллектива. Риск возникновения конфликтов возрастает на рабочем месте, ведь решение профессиональных задач предполагает столкновение мнений, интересов, подходов к организации и реализации деятельности множества людей. В связи с этим в любом коллективе, даже самом дружном и сплоченном, возникают конфликтные ситуации.

Анализ многопрофильных исследований конфликта позволяет утверждать, что конфликт представляет собой социальный феномен, возникающий во взаимодействии людей при столкновении несовместимых взглядов, позиций и интересов, противоборство взаимосвязанных, преследующих свои цели двух или более сторон. Для описания конфликтов учеными выделяются и используются такие характеристики конфликта, как структура, функции, виды, факторы, причины и стратегии поведения в конфликте и др.

Педагогический коллектив является сложной системой, в которой взаимодействуют люди, разные по характеру, темпераменту, статусу, возрасту личностным особенностям. К педагогическому коллективу дошкольной образовательной организации принято относить работников администрации, а именно:

руководителя организации и его заместителей; педагогов различной специализации – воспитателей, инструктора по физической культуре, музыкального руководителя, педагогов дополнительного образования, социальных педагогов, педагогов-психологов, дефектологов, учителей-логопедов и др. [5].

Исследование конфликтов в педагогических коллективах сегодня происходит в двух основных направлениях. Во-первых, выявление сущности и причин конфликта в педагогических коллективах, изучаются конфликты между педагогами, администрацией и педагогами (С.В. Баныкина, В. Ольшанский, В. Волжская) [1]. Во-вторых, исследование уровня подготовленности педагогов к разрешению конфликтов; разрабатываются основы управления организационными конфликтами в педагогических коллективах (А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов, В.В. Базелюк) [2].

Учеными отмечается, что специфика педагогической деятельности порождает множество причин и поводов для конфликтов. Конфликты в педагогическом коллективе возникают между педагогами, воспитателями; педагогами и администрацией; внутри администрации образовательного учреждения. Это разные типы конфликтов. Однако они разворачиваются в одном педагогическом коллективе и часто взаимосвязаны и взаимозависимы между собой.

Специфика конфликтов между педагогами во многом определяется их половой принадлежностью. Большинство современных педагогических коллективов имеют женский половой состав, что оказывает влияние на эмоциональные проявления в оценках и поступках педагогов. В связи с этим конфликты характерны не только для сферы профессиональной деятельности, но и личностной.

Анализируя исследование Л.В. Симоновой, можно говорить о существовании трех содержательных групп конфликтов в педагогическом коллективе. Первая группа представляет собой профессиональные конфликты, которые возникают вследствие некомпетентности педагогов при деформации деловых контактов и взаимоотношений, в процессе достижения профессиональных целей деятельности и решения педагогических задач. Вторая группа представляет собой конфликты ожиданий, которые возникают тогда, когда поведение педагога не соответствует нормам взаимоотношений, принятым в педагогическом коллективе, т.е. эти конфликты появляются при нарушении взаимосвязей «ролевого» характера. Третья группа конфликтов представляет собой конфликты личной несовместимости, которые возникают в результате проявления личностных особенностей членами педагогического коллектива и могут быть не связаны с профессиональной деятельностью педагога [6].

В исследованиях Л.Г. Карповой отмечается, что наиболее частыми в педагогических коллективах являются конфликты с участием педагогов со специфическими, но тесно взаимосвязанными функциями, что порождает трудности в координации их действий и отношений как в сфере деловых, так и в сфере личных контактов [4].

Учеными выделены и охарактеризованы три принципиальных способа (модели) разрешения конфликта в педагогическом коллективе. Среди них доминирующей является силовая модель, при которой удовлетворяются интересы одной

из сторон. На втором месте по распространению стоит модель компромисса, представляющая собой взаимные уступки сторон в процессе разрешения конфликта. Интегральная модель получила наименьшее распространение в практике разрешения конфликтов, она ориентирована на удовлетворение интересов участников конфликта при условии пересмотра ими своих позиций, взглядов, претензий.

Подводя итоги характеристики конфликтов в педагогическом коллективе, важно отметить, что конфликт в таком коллективе выполняет две стратегические функции. С одной стороны, он служит симптомом потери эффективности деятельности педагогического коллектива вследствие достижения определенных ограничений, с другой, будучи продуктом деятельности педагогического коллектива, конфликт становится источником корректирующего поведения педагогического коллектива, спонтанного создания новых форм его самоорганизации и адаптации.

К числу факторов, способствующих предупреждению и разрешению конфликтов в педагогическом коллективе, относят готовность членов коллектива обсуждать возникшие проблемы, трудности, противоречия. С целью организации конструктивного обсуждения противоречий внутри педагогического коллектива дошкольной образовательной организации может быть создана служба восстановительной медиации.

Нормативно-правовой основой создания и деятельности службы восстановительной медиации может выступать Федеральный Закон «Об альтернативной процедуре урегулирования споров с участием посредника (процедура медиации)», а также Кодекс медиаторов России. В этих документах дается определение понятию «медиация» как способу урегулирования споров при содействии медиатора на основе добровольного согласия сторон в целях достижения ими взаимоприемлемого решения»; определяются нравственно-этические и профессиональные нормы деятельности медиаторов и организаций, осуществляющих деятельность по обеспечению проведения процедуры медиации; раскрываются требования к деятельности медиаторов и организаций и отражаются базовые принципы медиации.

Сегодня ученые и практики отмечают, что медиация одна из эффективных технологий урегулирования споров, используемая во всех сферах жизни человека. Так, ведущие специалисты в этой области Н.В. Гришина и А.В. Дмитриева отмечают, что медиация – это особый подход к решению конфликта в котором медиатор обеспечивает структурирование процесса выхода из конфликта, с целью помочь противоборствующим сторонам прийти к наиболее приемлемому решению спорных вопросов. Медиатор в этом процессе является нейтральной, независимой третьей стороной, содействующей конфликтующим в поиске взаимно удовлетворяющего решения и достижения договоренности о будущих взаимоотношениях [2; 3].

Служба восстановительной медиации в дошкольной образовательной организации представляет собой организованную форму деятельности по проведению медиации или, как ее еще часто называют, программы примирения, в которой медиатор создает условия для восстановления способности людей слышать и понимать друг друга, договариваться о приемлемых вариантах разрешения разногласий, возникших в конфликте.

Служба восстановительной медиации состоит из педагогов-медиаторов, прошедших обучение по разработке и реализации примирительных программ. Педагоги-медиаторы владеют медиативным подходом, имеют опыт разрешения конфликтных ситуаций в педагогическом коллективе, способны к моделированию позитивного поведения всех членов педагогического коллектива, готовы оказывать помощь педагогическому коллективу в конструктивном конфликтовании. Ц.А. Шамликашвили обращает внимание на требования к педагогу-медиатору. Он считает, что технологии медиации требуют от педагога постоянной работы над собой, изучения областей, смежных с медиацией, расширяя и углубляя профессиональный опыт решения и предупреждения конфликтов [7].

Служба восстановительной медиации в ДОО помогает наиболее эффективно разрешать конфликты, возникающие в педагогическом коллективе. Сотрудники службы организуют открытый диалог участников конфликта, в результате которого все стороны способны услышать друг друга и найти оптимальные пути решения, которые будут удовлетворять потребности каждой из конфликтующих сторон. Служба медиации предоставляет возможности участия в примирительных встречах членам педагогического коллектива, администрации ДОО и руководителю. Такие примирительные встречи улучшают взаимодействие педагогов и качество работы всей ДОО. В процессе организации деятельности службы примирения педагогический коллектив видит примеры конструктивных способов решения конфликтов, на собственном опыте проживая и ощущая эффекты медиации, что оказывает влияние на уровень профессионального развития педагогов, их педагогического мастерства при реализации трудовых функций, а также учит их понимать, принимать, управлять, адекватно выражать свои эмоции.

Таким образом, внедрение технологий медиации и службы восстановительной медиации в ДОО призвано снизить количество неконструктивных конфликтов в педагогическом коллективе, приобщить к мирному ведению переговоров и гуманным способом разрешения конфликта. Восстановительная медиация – это встреча конфликтующих «за столом переговоров», в ходе которой медиатор создает условия для взаимопонимания всех участников, и достижения договоренности о приемлемых для всех них вариантах разрешения проблем.

Библиографический список

1. Баныкина С.В. Педагогическая конфликтология: состояние, проблемы исследования и перспективы развития // Современная конфликтология в контексте культуры мира. М.: Инфра-М, 2001. С. 373–394.
2. Гришина Н.В. Психология конфликта. СПб.: Лань, 2013. 467 с.
3. Дмитриев А.В. Конфликтология. М.: АСТ, 2014. 321 с.
4. Карпова Л.Г. Конфликты в педагогическом коллективе // Психология и педагогика на современном этапе. 2015. № 6. С. 22–27.
5. Лазарева В.С. Руководство педагогическим коллективом: модели и методы. М.: ЦСиЭИ, 1998. 158 с.
6. Симонова Л.В. Межличностные конфликты педагогов и старшеклассников и пути их решения: дис. ... канд. психол. наук. М., 1989. 145 с.
7. Шамликашвили Ц.А. Медиация – современный метод внесудебного разрешения споров. М.: МЦУПК, 2017. 77 с.

ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ К ГОСУДАРСТВЕННОЙ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ

PROBLEMATIC ASPECTS IN THE PREPARATION OF STUDENTS FOR THE STATE FINAL CERTIFICATION

Т.И. Дудина, В.В. Кольга

T.I. Dudina, V.V.Kolga

Государственная итоговая аттестация (ГИА), качество образования, государственная политика в сфере образования.

Итоговая аттестация представляет собой форму оценки степени и уровня освоения обучающимися образовательной программы [1]. Одним из актуальных вопросов в обучении школьников является подготовка и сдача экзаменов по завершении 9-го и 11-го классов. В статье будет рассмотрена существующая модель процесса организации и подготовки к государственной итоговой аттестации выпускников (рис. 1, 2), а также определено направление совершенствования модели государственной итоговой аттестации.

State final certification (GIA), quality of education, state policy in the field of education.

Final certification is a form of assessment of the degree and level of mastering by students of the educational program [1]. One of the pressing issues in the education of schoolchildren is the preparation and passing of exams upon completion of the 9th and 11th grades. The article will consider the existing model of the process of organization and preparation for the state final certification of graduates (fig. 1, 2). And also, the direction of improvement of the model of state final certification was determined.

В условиях изменения федеральных государственных образовательных стандартов начального и основного общего образования внесены изменения во ФГОС среднего общего образования. Обновление проведено в соответствии с принципом единства образовательного пространства, одного из основных принципов государственной политики в сфере образования [2].

В содержании ФГОС среднего общего образования (ССО) конкретизированы требования к предметным, метапредметным и личностным результатам реализации образовательных программ. Конкретизированные формулировки позволяют устранить противоречия между разработчиками образовательных программ, авторами учебников и разработчиками контрольно-измерительных материалов, используемых в государственной итоговой аттестации [2].

Существующая сегодня модель процедуры государственной итоговой аттестации (рис. 1) не обеспечивает достаточного уровня объективности при оценке качества подготовки выпускников, а, следовательно, не способствуют своевременному принятию корректирующих мер по отношению к учебному процессу в рамках образовательной программы. В сложившейся ситуации становится настоятельной потребностью переосмысление и изменение существующей

модели процедуры государственной итоговой аттестации (далее – ГИА) в образовательных организациях. Традиционная ее модель с устными ответами, преимущественно по теоретическим вопросам, не позволяет произвести полную и объективную оценку готовности выпускников к дальнейшему обучению в высшем образовательном учреждении.



Рис. 1. Организационная схема государственной итоговой аттестации

В условиях изменения государственной политики в сфере образования необходимы новые подходы и преобразования по проведению процедуры государственной итоговой аттестации, так как государственная итоговая аттестация выпускников в образовательных организациях не должна ограничивать свободу выбора получения образования согласно склонностям и потребностям человека, создание условий для самореализации каждого человека, свободное развитие его способностей, включая предоставление права выбора форм получения образования, форм обучения, организации, осуществляющей образовательную деятельность, направленности образования в пределах, предоставленных системой образования, а также предоставление педагогическим работникам свободы в выборе форм обучения, методов обучения и воспитания [2].

Изменения должны быть отражены в части:

1. Выбора формы ГИА в образовательной организации.
2. В профессиональной подготовке обучающихся к экзаменам в образовательной организации, так и для подготовки выпускников в высшие учебные учреждения (далее – вуз).
3. Контрольно-измерительных материалов, направленных на обновление заданий с учетом требований уровней оценивания как в образовательной организации, так и для профессиональной подготовки выпускников в вуз.

В связи с этим определена необходимость в разработке усовершенствованной модели процесса организации и подготовки к государственной итоговой аттестации выпускников, предложенная на рис. 2.

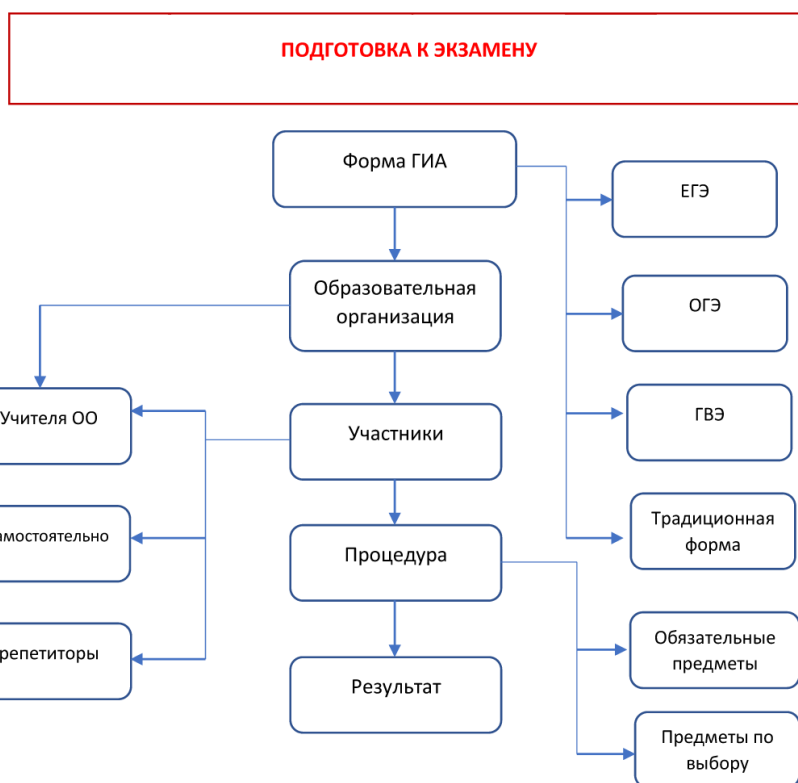


Рис. 2. Процесс подготовки к государственной итоговой аттестации

Современные подходы к оцениванию образовательных достижений выпускника с определенным уровнем подготовки обеспечат необходимыми знаниями обучающихся для успешной сдачи экзаменов в образовательной организации, так и дальнейшей учебы в вузе.

Библиографический список

1. Закон об образовании в Российской Федерации (Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 30.12.2021)).
2. Закон об образовании в Российской Федерации (О внесении изменений Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 24.09.2022)).

РАЗРАБОТКА ЭКСПРЕСС-КОМПЛЕКСА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПЕДАГОГОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

DEVELOPMENT OF AN EXPRESS COMPLEX FOR THE PREVENTION OF EMOTIONAL BURNOUT OF TEACHERS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

И.Г. Каблукова, К.А. Колобанов

I.G. Kablukova, K.A. Kolobanov

Эмоциональное выгорание, профилактика эмоционального выгорания педагогов, искусство как средство профилактики эмоционального выгорания, экспресс-комплекс по профилактике эмоционального выгорания.

В статье раскрывается роль искусств в профилактике и преодолении эмоционального выгорания педагогов, описываются особенности организации и содержания экспресс-комплекса для педагогов образовательных организаций по профилактике эмоционального выгорания.

Emotional burnout, prevention of teachers' emotional burnout, art as a means of preventing emotional burnout, express complex for the prevention of emotional burnout.

The article reveals the role of arts in the prevention and overcoming of emotional burnout of teachers, describes the features of the organization and content of the express complex for teachers of educational organizations for the prevention of emotional burnout.

Проблема профессионального выгорания педагогов образовательных организаций является актуальной на протяжении уже нескольких десятилетий. Необходимость ее изучения связана, с одной стороны, с высокой эмоциональной вовлеченностью педагогов в профессиональную деятельность, с другой – существованием жестких временных рамок решения поставленных задач, ответственностью перед администрацией, родителями и обществом в целом. Все это провоцирует рост напряжения, утомления, накопление усталости и способствует возникновению невротических расстройств и психосоматических заболеваний. Феномен эмоционального выгорания имеет негативные последствия не только для педагога, но и для его учеников, коллег, руководства, образовательной организации в целом, для всех тех, с кем педагог вступает в профессиональное взаимодействие.

Современной наукой разработаны различные технологии, способы и средства преодоления и профилактики эмоционального выгорания педагогов. Среди них особое место занимают те из них, в основу которых положены виды искусства и их различные сочетания. В ряде психологических исследований доказано, что искусство оказывает положительное влияние на эмоциональное состояние человека, содействует развитию психических процессов (внимания, восприятия, мышления и др.) и мировоззрения, способствует установлению гармонии и душевного равновесия.

Ведущий отечественный психолог Л.С. Выготский, исследуя влияние искусства на человека, еще сто лет назад пришел к выводу, что «наши переживания и эмоции являются источником энергии, которая может быть канализирована посредством экспрессивных искусств, являющихся мощным средством для обнаружения, проживания и принятия „темных” аспектов нас самих, а самопринятие имеет первостепенное значение для развития способности к сочувствию и состраданию другим» [4].

Современные исследования ученых позволили установить, что после 45 минут занятия любым видом искусства уровень кортизола, гормона, усиливающего чувство тревоги и стресса, значительно снижается. Участники подобных исследований часто признаются, что после нескольких минут рисования чувствуют легкость и готовность решать насущные вопросы [1; 3; 5].

Влияние искусства на человека было доказано в исследованиях нейрофизиологов. В них отмечается: «Когда человек занимается одним из видов искусства, количество его нейронных связей заметно увеличивается, то есть активность мозга повышается без ориентации на внешний мир» [6]. Такую связь нейрофизиологи объясняют исследованиями отечественных физиологов, обнаруживших и доказавших связь между развитием рук и головного мозга. Еще В.М. Бехтерев доказал в своих исследованиях, что простые движения рук помогают снять умственную усталость [2].

В этом контексте оправдано утверждение древнекитайской медицины, которое историки относят ко второму веку до нашей эры, что занятия искусством положительно влияют на мозговую деятельность, так как на руках много рефлекторных точек, от которых идут импульсы в центральную нервную систему, что еще раз подтверждает влияние действий рук на развитие нервной системы человека [7].

В целях преодоления и профилактики эмоционального выгорания для педагогов был разработан экспресс-комплекс, в основу которого было положено сочетание двух видов искусств: изобразительное искусство и музыка. Основная цель данного комплекса заключалась в снижении актуального уровня эмоционального выгорания педагогов. В качестве ключевых задач были выделены: развитие способности управления собственным эмоциональным состоянием, актуализация навыков саморегуляции и позитивного самовосприятия; развитие умений самовыражения доступными средствами искусства.

Достижение поставленной цели и задач в экспресс-комплексе осуществлялось через побуждение участников к спонтанному рисованию в процессе слушания музыки, создания условий для индивидуального и совместного творчества участников, оказание всем участникам группы эмоциональной поддержки. В основу экспресс-комплекса был положен метод правополушарного рисования, разработанный доктором наук Бетти Эдвардс. Этот метод стимулирует педагогов к быстрому повторению за ведущим приемов рисования, не успевая логически их осмыслить и проанализировать. Таким образом, в основе этого метода лежит целостное восприятие образа изображаемого объекта, а не техника его рисования.

Экспресс-комплекс состоит из встреч группы постоянного состава, общая продолжительность которых составляет 10 часов. Для получения большего эффекта требуется интенсивное проведение экспресс-комплекса, «погружение в материал» (в течение 2–3 дней). В том случае, если встречи проводятся раз в неделю и реже, эффект оказывается объективно хуже, субъективно – он менее ощутим педагогами. Каждая встреча проводится в стандартной форме, включая следующие элементы: приветствие, разминка, основное содержание, рефлексия, прощание.

Внутренняя логика экспресс-комплекса подразумевает реализацию трех основных этапов: подготовительного, основного и заключительного.

Подготовительный этап ориентирован на подготовку участников к спонтанному рисованию: снятие напряжения, активизацию «П-режима» головного мозга, отвечающего за перцепционные процессы. Основным методом, позволяющим реализовать данный этап, являются психотехнические упражнения и упражнения для активации работы правого полушария. Перед каждым упражнением участникам разъясняется его цель, дается инструкция по его выполнению. Как правило, упражнения для активации работы правого полушария вызывают большое количество вопросов и комментариев, т.к. они требуют «отключить» привычный для большинства педагогов аналитический режим. Именно на этом этапе педагоги наиболее часто нуждаются в эмоциональной поддержке ведущего, т.к. трудности выполнения таких упражнений могут провоцировать непонимание, раздражение, отказ от деятельности и др. и требуют от ведущего внимательного отношения к эмоциональным состояниям каждого участника и группы в целом. В конце встречи обсуждаются результаты всех упражнений, каждому педагогу предоставляется возможность поделиться своим опытом и переживаниями, эмоциями, приобретенными или актуализированными умениями.

Основной этап представляет собой экспериментирование педагогов с различными материалами для рисования и создания работ в процессе интуитивного рисования. На этом этапе участники создают пять работ в технике быстрой живописи гуашью на бумаге формата А5. Не все педагоги способны сразу включиться в процесс рисования, многие медлят, стыдясь своего неумения рисовать и испытывая страх «нарисовать непохожим». Постепенное осознание и принятие этих эмоций педагогами позволяет им перейти к рисованию. Далее педагогам предлагается выполнение трех живописных работ акварелью на бумаге формата А4. В моменты создания педагогами своих работ звучит музыкальное сопровождение, а именно звуки природы. В конце встречи работы участников выкладываются так, чтобы каждый мог видеть, что сделали другие. Обсуждаются эмоциональные состояния педагогов на разных этапах встречи, их динамические изменения, способы управления этими изменениями, отношения к своим работам.

На заключительном этапе педагоги создают коллективную работу в процессе интуитивного рисования, обсуждаются опробованные педагогами способы и приемы управления эмоциональным состоянием, саморегуляции, позитивного самовосприятия и самовыражения. На этом этапе педагоги создают одну общую

работу в технике быстрой живописи гуашью или/и акварелью на бумаге формата А1. В конце встречи подводятся итоги не только третьего этапа, но и всего экспресс-комплекса в целом. Каждому педагогу предоставляется возможность поделиться пережитыми эмоциями и полученным опытом.

Таким образом, реализация разработанного экспресс-комплекса по профилактике и преодолению эмоционального выгорания педагогов показала снижение как общего уровня эмоционального выгорания педагогов, так и выраженности его основных симптомов и фаз.

Библиографический список

1. Бабич О.И. Профилактика синдрома профессионального выгорания педагогов: диагностика, тренинги, упражнения ФГОС. Серия: в помощь школьному психологу. Волгоград: Учитель, 2019. 122 с.
2. Бехтерев В.М. Объективная психология. М.: Наука, 1991. 475 с.
3. Водопьянова Н.Е. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. СПб.: Питер, 2005. 336 с.
4. Выготский Л.С. Психология искусства: Анализ эстетической реакции. М.: Лабиринт, 1998. 416 с.
5. Никишина В.Б. Состояние «выгорания»: детерминация, феноменология, генезис, измерение: монография. Курск: Курская гор. тип, 2007. 381 с.
6. Осухова Н.Г. Профессиональное выгорание, или как сохранить здоровье и не «сгореть» на работе. М.: Педагогический университет «Первое сентября», 2011. 56 с.
7. Удовик С.В. Эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности. М.: Левь, 2018. 220 с.
8. Эдвардс Б. Откройте в себе художника. М.: Попурри, 2012. 288 с.

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА ОРГАНИЗАЦИИ

CORPORATE CULTURE OF THE ORGANIZATION

В.В. Кольга, А.В. Мусихина

V.V. Kolga, A.V. Musikhina

Корпоративная культура, организация, коллектив, поведение.

В статье рассмотрен один из главных факторов, который обуславливает эффективную работу – корпоративная культура организации.

Corporate culture, organization, group, behavior.

The article considers one of the main factors that determines effective work – the corporate culture of the organization.

Корпоративная культура определяет успех организации, имидж и репутацию в глазах общества, соединяет коллектив, обеспечивает благоприятный климат внутри организации. Там, где отсутствуют ясные представления об организационных ценностях, где между членами организации не налажен «язык культуры», где люди не готовы решать конфликты, а ценности не способны объединять людей, культура не может являться ресурсом управления и потенциалом организации.

Корпоративная культура создает ощущение идентичности всех членов организации, обеспечивает гармонизацию коллективных и индивидуальных интересов [2]. На сегодняшний день правильно организованная корпоративная культура позволяет привлечь в организацию высококвалифицированных сотрудников, а также позволяет создать особое социально-экономическое пространство, обеспечивающее высокую производительность и успешность предприятия путем преданной работы сотрудников.

Что же такое «корпоративная культура»? Это понятие вошло в практику развитых стран в 20-е годы XX века, когда возникла необходимость формирования взаимоотношений внутри крупных организаций. На рубеже 80–90-х годов изучением культуры организации занимались такие исследователи, как Г. Шварц, С. Дэвис, К. Голд, Г. Морган, Дж. Зонненфельд, Т. Дил, А. Кеннеди, Т.Ю. Базаров, С.Г. Абрамова, И.А. Костенчук и другие. Серьезную теоретико-методологическую основу изучению корпоративной культуры составляют теории управления Анри Файоля, Фредерика Тейлора и О. Шелдока. Они рассматривали способы повышения эффективности выполнения управленческих решений за счет привития на производстве новых традиций. Психологической основой разработки корпоративной культуры организации явились научные разработки таких ученых, как Э. Мэйо, Д. Мак Грегор, Д. Мак Клеланда, А. Маслоу. Современное рассмотрение проблемы корпоративной культуры нашло отражение в работах С.В. Василенко, И.В. Грошева, Д.В. Демина, Ю.Д. Красовского, В.А. Спивака

и многих других. Несмотря на многочисленные исследования этого явления, термин «корпоративная культура» не имеет единого толкования. В отечественных и зарубежных источниках существует довольно много определений понятия «корпоративная культура». В современной учебной и научной литературе насчитывается около 50 понятий «корпоративной культуры».

Среди множества определений корпоративной культуры основными являются [1; 3]:

- совокупность убеждений, отношений, норм поведения и ценностей, которые являются общими для всех сотрудников учреждения;

- система наиболее важных предположений, которые принимаются членами организации и получают выражение в заявляемых учреждением ценностях, задающих работникам ориентиры их поведения и действий, передающиеся путем использования инструментов духовного и материального внутриорганизационного общения;

- явления духовной и материальной жизни коллектива, которые доминируют в нем: принятые моральные ценности и нормы, кодекс поведения, ритуалы и способы достижения установленных стандартов качества работы;

- набор взаимодействующих материальных и духовных ценностей, которые присущи конкретной организации, отражают ее индивидуальность и определяют нормы поведения, на которых основывается учреждение при взаимодействии со своими сотрудниками и субъектами внешней среды;

- совокупность формальных и неформальных правил и норм поведения и деятельности, обычаев и традиций, личных и групповых интересов и ценностей персонала.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что корпоративная культура представляет собой совокупность духовных, моральных, этических, материальных норм и ценностей, которые являются основой организации трудового коллектива. Эти ценностные представления, нормы и образцы поведения определяют смысл и модель деятельности сотрудников, независимо от их должностного положения и функциональных обязанностей.

Корпоративная культура предполагает свод основных положений в работе организации, в зависимости от стратегии развития и миссии организации, с набором социальных норм и ценностей, которые разделяет большинство сотрудников [4].

Четкие принципы корпоративной культуры способствуют реализации миссии, целей, задач и стратегии предприятия, обеспечивают прозрачное и эффективное управление предприятием в соответствии с требованиями современности. Усовершенствованные принципы корпоративной культуры содержат ключевые аспекты, способствующие ее развитию. Принципы формируются для компании в целом. Однако свои принципы могут формировать также и отдельные подразделения организации. Принципы корпоративной культуры отражают характер деятельности организации и особенности ее корпоративной культуры.

Таким образом, корпоративная культура рассматривается как главный механизм, который обеспечивает практическое повышение эффективности работы организации. Учитывая все положительные стороны корпоративной культуры, можно констатировать, что формирование ее высокого уровня для современных организаций должно стать одной из важнейших стратегических целей их эффективного развития.

Библиографический список

1. Аверьянова А.А. Корпоративная культура и ее особенности в России // Молодой ученый. М., 2016. № 29. С. 345–347.
2. Вольдман Л.Ю. Имидж организации и механизм его формирования // Высшее образование сегодня. М., 2004. № 7. С. 20–25.
3. Иванова С. Корпоративная культура – эффективное средство мотивации сотрудников // Служба персонала. 2006. № 9. С. 15–16.
4. Мескон М. Основы менеджмента: пер. с англ. М.: Дело, 2008. 665 с.

ШКОЛА ПОДГОТОВКИ ВОЖАТЫХ – ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ МОТИВАЦИИ К РАБОТЕ В ДЕТСКОМ ЛАГЕРЕ

THE COUNSELOR TRAINING SCHOOL
IS A TOOL TO INCREASE MOTIVATION
TO WORK IN A CHILDREN'S CAMP

Е.М. Коцюбинская, И.Г. Каблукова

E.M. Kocubinskaya, I.G. Kablukova

Мотивация вожатых к трудовой деятельности, условия повышения уровня мотивации в процессе овладения профессиональными навыками, анализ основных мотивирующих факторов работы в лагере, система управления мотивацией вожатых.

В статье описан формирующий этап исследовательской работы по созданию необходимых условий для повышения уровня мотивации вожатых детского лагеря в условиях овладения ими профессиональными компетенциями.

Motivation of counselors to work, conditions for increasing the level of motivation in the process of mastering professional skills, analysis of the main motivating factors of work in the camp, a system for managing the motivation of counselors.

The article describes the formative stage of research work to create the necessary conditions to increase the level of motivation of the camp counselors in the conditions of mastering their professional competencies.

Эффективное управление трудовыми ресурсами является одной из важных и сложных задач, с которыми сталкиваются руководители различных организаций, в том числе образовательных и организаций дополнительного образования. На успешность организации напрямую влияют заинтересованность персонала в работе, стимулы, а также умение управленцев правильно сформировать мотивацию сотрудников.

Задача руководства состоит в том, чтобы максимально раскрыть возможности персонала и эффективно их использовать. Не обходится без данного принципа и в организации работы детского лагеря.

Вожатый является учебно-вспомогательным персоналом, т. е. фактически им может стать и выпускник школы, не имеющий должного опыта в работе с детьми. Но то же время вожатый является ключевым звеном воспитательной системы детского оздоровительного лагеря, а, значит, необходимо повышать уровень их профессионального мастерства.

Необходимо отметить, что профессия вожатого имеет свои ставшие традиционными особенности. Первой следует назвать сезонность труда вожатого, которая оказывает мощное влияние на мотивацию работника: короткая занятость и отсутствие долгосрочной перспективы трудоустройства выводят на первый план материальные мотивы труда, другими словами, возможность «подзаработать» [2].

В то же время современная педагогическая и психологическая наука признают сложность труда вожатого в детском лагере. Кто же такой вожатый? Вожатый – это педагог, работающий с детским объединением, конкретно в лагере – с отрядом. На вожатого возлагается большая ответственность и определенный перечень обязанностей. Во время смены вожатый: организует КТД (коллективные творческие дела) отряда; разрабатывает педагогическую программу деятельности отряда и реализует ее; создает благоприятные условия для реализации личностных потребностей детей, для интересного проведения досуга; создает благоприятный эмоционально-психологический климат в отряде; выявляет и разрешает конфликты между детьми в отряде; контролирует соблюдение распорядка дня, действующего в лагере и др. Вожатый должен обладать определенными набором личностных качеств, т.к. в ходе смены он собственным примером формирует в сознании детей образ полноценного и активного члена нашего общества. Вожатый находится рядом с детьми круглосуточно, и от этого влияние на них только усиливается [1].

Современному вожатому необходимы педагогические умения диагностики, планирования, анализа, организации и др.

Переход российского образования на компетентностный подход в обучении и воспитании детей предполагает формирование и развитие профессионально-педагогической компетентности работников дополнительного образования [3].

Исходя из вышеперечисленных факторов, важность обладания вожатыми различными навыками и умениями неоспорима. На основании этого мы предположили, что процесс получения новых знаний, наличие и повышение профессиональных компетенций является одним из факторов, составляющих ряд мотивов вожатых к трудовой деятельности. Для подтверждения данной теории мы провели опрос среди вожатых и помощников вожатых коммерческого детского лагеря на определение основных мотивирующих факторов работы. Среди опрошенных было 13 вожатых (юноши и девушки от 18 до 22 лет) и 8 помощников вожатых (школьники от 15 до 18 лет). Опросник был составлен на основе научного опыта теории мотивации и на основе наблюдений. В предлагаемый респондентам опрос были также включены позиции, основанные на специфике лагеря (языковой лагерь) и на том, какие возможности может предоставлять организация своим сотрудникам (приглашение спикеров сторонних организаций для занятий курса «Личностный рост подростка», проводимого в период летних заездов). Опрашиваемым вожатым необходимо было распределить факторы, которые мотивируют их работать в лагере, а также определить, на каком уровне на данный момент находится уровень удовлетворенности данными факторами. Например, фактор, связанный с проявлением творчества в работе, является одним из важных для респондента, но на данный момент вожатый оценивает реализацию этого фактора на 5/10.

По результатам опроса было выявлено, что возможность повышения профессионального уровня для опрошенных вожатых важна и оценивается ими как фактор, находящийся в первых трех позициях из 10, но реализуем он для них всего на 62 из 100 %. Занятия по подготовке вожатых рассматриваемого лагеря проводятся редко, существует один учебный день в период планирования летней кампании.

В связи с выявленным дефицитом была организована Школа вожатых с занятиями, проходившими в несколько дней и частично дистанционно. Был разработан методический материал. В качестве основы квалификационных требований был взят стандарт профессиональной подготовки «Специалист в области воспитания» [4]. Материал был разбит на несколько разделов: «Основы профессиональной деятельности вожатого»; «Психолого-педагогические основы работы вожатого»; «Особенности организации лагерной смены»; «Организационный период смены»; «Обеспечение безопасности жизни и здоровья детей»; «Решение педагогических ситуаций»; «Итоговая аттестация». По разработанной программе обучение вожатых заканчивается экзаменом, на котором будущие экзаменуемые вожатые должны продемонстрировать теоретические знания и практические умения, например решить педагогическую ситуацию или провести игру, соответствующую возрасту детей и периоду смены.

После прохождения Школы вожатых и по прошествии первой летней смены вожатым вновь был предложен опросник для оценки текущего состояния мотивации педколлектива. По итогам проведения Школы вожатых ее эффективность была определена на 100/100 % всеми вожатыми, принявшими участие в обучении (13 человек). По итогам опросника уровень удовлетворенности реализацией своих профессиональных компетенций вырос с 62 до 90 %, помощники вожатых тоже участвовали в опросе, так как уже обученные вожатые смогли проявить себя в качестве наставников.

Таким образом, можно сделать вывод, что представленный эксперимент имеет положительные результаты, показывает, что уровень мотивации коллектива может быть зависим от осознания работниками собственной некомпетентности в некоторых аспектах профессиональной деятельности. Данные эксперимента показали, что вожатых можно и нужно мотивировать к работе с помощью проведения семинаров, вебинаров, занятий для повышения уровня их профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Губанихина Е.В. Вожатый как ключевое звено воспитательной системы летнего оздоровительного лагеря // Молодой ученый. 2015. № 17. С. 529–532. URL: <https://moluch.ru/archive/97/21563/> (дата обращения: 01.11.2022).
2. Исадченко С.О. К разработке региональной психолого-акмеологической модели вожатого детского оздоровительного лагеря (на примере Калужской области) // Вестник Калужского университета. 2019. Серия «Психологические науки. Педагогические науки». Т. 2, № 2.
3. Никульников А.Н. Развитие профессионально-педагогической компетентности вожатого детского оздоровительного лагеря: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Новосибирск, 2009.
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 10 января 2017 № 10н «Об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» .

ОПРЕДЕЛЕНИЕ НАПРАВЛЕНИЙ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ОПЛАТЫ ТРУДА ПЕДАГОГОВ

DETERMINATION OF DIRECTIONS TO IMPROVE THE SYSTEM OF PAYMENT OF TEACHERS

В.В. Кравчук, В.В. Кольга

V.V. Kravchuk, V.V. Kolga

Система стимулирования, развитие организации, система управления персоналом.

В данной статье представлены общие недостатки системы стимулирования труда педагогов и описаны пути совершенствования, которые предположительно будут эффективны при совершенствовании системы оплаты труда педагогов.

Incentive system, organization development, personnel management system, labor productivity.

This article presents the general shortcomings of the system of stimulating the work of teachers and describes the proposed ways of improvement that will be effective in improving the system of remuneration of teachers.

Стимулирование персонала образовательных учреждений имеет большую значимость, так как от этого зависит развитие образовательной организации. Прогноз роста заработной платы учителя незначительный и ее средний уровень остается ниже средней заработной платы работников других сфер деятельности. По мнению большинства педагогов, в действующей в учреждении системе оплаты труда необходимо повысить размер оплаты за ставку. Но эти изменения необходимо обсуждать на уровне Министерства образования и науки [1, с. 26].

Система оплаты труда педагогов включает следующие элементы: оклад, выплаты компенсационного характера и выплаты стимулирующего характера. Для того чтобы повысить эффективность труда педагогов, можно внести изменения и на уровне образовательного учреждения, а именно в систему стимулирования педагогов. Эффективная система стимулирования педагогов является одним из способов воздействия на достижение стратегических целей образовательного учреждения и его развития. Кроме этого, система стимулирования педагогов является основным фактором для совершенствования педагогов [2, с. 98].

В настоящее время система стимулирования труда педагогов несовершенна и обладает рядом недостатков, примеры которых указаны ниже.

Одним из недостатков является то, что часть персонала не участвует в управлении, в частности в разработке и обсуждении системы стимулирования персонала и не имеет возможности влиять на нее [3, с. 40].

По отзывам педагогов [3, с. 39], при использовании балльной системы стимулирования, как правило, ограничен максимальный балл, а значит, бессмысленно для персонала делать что-либо сверх установленной нормы, так как это не будет стимулировать.

Стоит учесть и то, что не всегда созданы методы нематериального стимулирования трудовой деятельности [4, с. 269].

Также увеличивается количество учителей, которые не информированы о том, как проводится разработка критериев оценки работы для стимулирующих выплат, а также о механизме их начисления [5, с. 113].

В нашем исследовании мы предполагаем, что будут эффективны следующие пути совершенствования системы стимулирования оплаты труда педагогов:

1. Изменение распределения количества баллов. Конкретный пример: при выполнении критерия «организация проектной и исследовательской деятельности обучающихся» получаемое количество баллов в случае отсутствия победителей и призеров низкое. Большинство учителей редко организуют или вовсе не организуют проектную и исследовательскую деятельность обучающихся, так как ее организация энергозатратна. Конечно, увеличение баллов за данный критерий необходимо.

2. Появление новых направлений. Конкретный пример: пункт «освоение информационных технологий и применение их в практике работы с обучающимися» неактуален, так как процесс, когда нужно было стимулировать освоение интерактивной техники и интерактивных досок, прошел: использование интерактивных технологий в настоящее время является обычной ситуацией, которая включена в должностные обязанности. Взамен предлагается «проведение открытого урока с использованием методических приемов и собственных интерактивных разработок», так как считается недостаточным обмен методическими рекомендациями с точки зрения роста уровня преподавания педагогического коллектива.

3. Создать условия для социальной активности работников путем совершенствования организационной культуры. Для этого можно организовать совместное обучение и тренинги коммуникационной направленности, проведение различных флеш-мобов, а также предоставить возможность повышения квалификации.

Мы считаем, что совершенствование системы стимулирования труда педагогов является одним из важных направлений развития образовательных организаций, так как это позволит учителям сосредоточиться на качественном выполнении своих профессиональных обязанностей для решения общих задач развития организации.

Библиографический список

1. Вершинина О.С., Кольга В.В. Пути совершенствования новой системы оплаты труда педагогов дошкольного образовательного учреждения // Актуальные вопросы современной педагогики. 2015. С. 26–28.
2. Модорский А.В. Стимулирующая функция заработной платы в системе функций заработной платы // Вестник Пермского университета. Серия: экономика. 2014. № 1. С. 97–102.
3. Максимова С.А. и др. Совершенствование системы стимулирования персонала в образовательном учреждении (на материале муниципального бюджетного учреждения дополнительного образования «Центр развития творчества детей и юношества»): выпускная бакалаврская работа по направлению подготовки: 38.03. 03 – Управление персоналом. 2019.
4. Хамзина А.Р., Кузьмина Л.П. Стимулирование трудовой деятельности персонала на примере средней общеобразовательной школы № 2 (г. Лениногорск, Республика Татарстан) // Стратегическое развитие инновационного потенциала отраслей, комплексов и организаций. 2019. С. 268–271.
5. Цветкова И.В. Информированность педагогов о системе стимулирования труда // Карельский научный журнал. 2020. Т. 9, № 3 (32). С. 110–113.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

MODERN LEARNING TECHNOLOGIES IN TEACHING ECONOMIC DISCIPLINES

К.Е. Краснопеева, Т.А. Рудзитис,
Д.Н. Хомякова

K.E. Krasnopeeva, T.A. Rudzitis,
D.N. Khomyakova

Экономические дисциплины, компетентностный подход, интерактивные методики, коммуникативные способности, мозговой штурм.

В статье рассматриваются подходы к определению понятия «технологии обучения», опираясь на труды отечественных ученых. Авторы рассматривают необходимость применения современных технологий в преподавании, а также их роль в учебном процессе. В работе выделяются наиболее эффективные и часто используемые технологии преподавания экономических дисциплин.

Economic disciplines, competence-based approach, interactive methods, communication skills, brainstorming.

The article discusses approaches to the definition of the concept of «learning technologies», based on the works of domestic scientists. The authors consider the need to use modern technologies in teaching, as well as their role in the educational process. The paper highlights the most effective and frequently used technologies in teaching economic disciplines.

В быстроразвивающемся обществе неуклонно растет потребность в модернизации системы высшего образования в целях повышения профессиональных и управленческих способностей будущих специалистов, что наиболее эффективно можно достичь с помощью использования современных образовательных технологий. Данные технологии являются одним из условий подготовки высококвалифицированных специалистов, способных быстро и качественно овладевать новыми умениями и навыками в течение короткого промежутка времени в соответствии с потребностями рынка труда.

Для понимания сущности и значения современных образовательных технологий рассмотрим основные из существующих подходов к трактовке понятия «технология обучения».

В.П. Беспалько определяет технологии обучения как «систематичное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса», то есть технология выступает «проектом определенной педагогической системы, которая реализуется на практике» [1, с. 10].

По мнению М.В. Кларина, технологии обучения представляют собой целостную систему и порядок функционирования инструментальных и методологических средств [3, с. 14].

Суммируя основные определения, обнаруженные нами в процессе подготовки данной статьи, мы склонны рассматривать технологии обучения как совокупность форм, средств и методов передачи социального опыта, благодаря которому обучающиеся могут успешно достигать поставленные перед ними цели.

В настоящее время существует много возможностей для внедрения современных образовательных технологий в образовательный процесс. Их применение повышает интенсивность образовательного процесса, создает дополнительную мотивацию к обучению, вследствие чего повышается качество самого образования. Данные технологии при организации учебной работы позволяют по-новому использовать текстовую, звуковую, графическую и видеоинформацию, что повышает творческую и познавательную активность студентов [3, с. 41].

Повышение компьютерной грамотности студентов и использование в образовательных организациях современных технологий обучения дает новые возможности совершенствования образовательного процесса и повышения образовательного уровня обучающихся, эффективность подготовки студентов к будущей профессиональной деятельности.

Использование современных образовательных технологий в вузе не только повышает качество образовательного процесса, но и формирует способности обучающихся не только воспринимать знания, предоставляемые им преподавателями, но и самим создавать новые знания. Развивается и совершенствуется их способность работать с различными источниками информации, способность анализировать и находить креативные решения, выдвигать и аргументировать собственные идеи и многое другое. А это, в свою очередь, способствует росту самооценки студентов – фактор, служащий дополнительной мотивацией обучения.

Одной из важнейших задач, стоящих перед преподавателями экономических дисциплин, является формирование у студентов КГПУ им. В.П. Астафьева комплексного научного представления об основных закономерностях развития общества, об особенностях экономической политики ведущих стран в соответствующие исторические эпохи, о главных вехах хозяйственной эволюции, о хронологии социально-экономических событий [2].

Следует отметить, что от преподавателя экономических дисциплин требуется не только обычное применение стандартных контрольных и тестовых работ, но и методик интерактивных, содержащих обратную связь, которые направлены именно на профессионально образовательный характер индивидуальной работы студентов в рамках овладения знаниями, умениями и навыками, что поможет будущим специалистам в приобретении профессиональных компетенций.

Какие же современные образовательные технологии наиболее активно используются в преподавании экономических дисциплин?

Исходя из собственного опыта, мы выделили следующие наиболее часто применяемые технологии в нашем вузе.

Лекции и беседы с дискуссией. По нашему мнению, это эффективный метод преподавания, поскольку студент, усваивая материал лекции и отвечая преподавателю обратной связью, пользуется возможностью не просто закрепить информацию, но и улучшить коммуникативные способности, научиться мыслить и использовать свой собственный жизненный опыт, а также научиться интегрировать знания разных областей и использовать их интеграцию в другой.

Между преподавателем и студенческой аудиторией происходит **обмен мнениями**, некий разговор, в ходе которого обучающиеся учатся правильно и грамотно выражать собственные мысли, точки зрения, стремятся найти оптимальное коли-

чество идей, способствующих решению конкретных задач. Кроме практических навыков, развиваются и такие качества, как предприимчивость и находчивость.

Для проведения занятий лекционного типа разработаны **комплексы презентаций**, которые активно совершенствуются и сейчас. Презентация как визуализация информации изучаемой темы позволяет не только обобщить материал теоретического характера, но и отложить в памяти какие-либо моменты в виде наглядных образов.

Хотим особенно подчеркнуть, что современная презентация ни в коем случае не должна полностью отражать текст материала лекции. Грамотно составленная презентация помогает активизировать образное восприятие, усилить интерес к обучению и повысить мотивацию обучающихся.

Одним из методов групповой работы является **мозговой штурм**, представляющий собой решение задач как можно большим количеством решений за короткий промежуток времени. Данный метод помогает поиску рационального решения конкретной задачи, мотивирует обучающихся к активному участию в поиске нужной информации, развивает творческое мышление. Одной из функций этого метода является сплочение команды, повышение эффективности работы каждого ее участника, что является важнейшим качеством для студентов различных сфер, а не только экономического профиля подготовки [4].

В настоящее время все активнее в процесс обучения внедряется **метод проектного исследования**. Мы полагаем, что эта технология представляет собой уникальный опыт исследования, направленный на самостоятельное улучшение познавательных интересов и развитие креативных возможностей обучающихся.

Метод проектного исследования направлен на совершенствование навыков свободного применения знаний, помогает ориентироваться в информационном пространстве, анализировать большой объем информационных источников, помогает интегрировать знания и умения смежных областей деятельности.

Применение активных форм и интерактивных методов обучения позволяет создать другое понимание учебной деятельности, в процессе которой студенты активно взаимодействуют друг с другом и преподавателем как партнеры, добывающие знания, а не просто потребляющие продукты преподавательской деятельности.

Вместе с тем применение активных технологий в обучении не должно перегружать образовательный процесс. В противном случае возникает риск потери авторитета личности педагога, обесценивание труда педагога и педагога как источника знаний.

Библиографический список

1. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Издательство профессионального образования МО России, 1995. 342 с.
2. Кирова И.В., Попова Т.Л., Султыгова А.А. Методика преподавания экономических дисциплин: вызовы и инновации // Международное научное издание «Современные фундаментальные и прикладные исследования». 2014. № 1 (12).
3. Зайцев В.С. Современные педагогические технологии. М.: Челябинский государственный педагогический университет, 2012.
4. Мозговой штурм и 10 правил его эффективного проведения. URL: <https://4brain.ru/blog/мозговой-штурм/> (дата обращения: 10.10.2022).

РАЗВИТИЕ КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

DEVELOPMENT OF CORPORATE CULTURE IN AN EDUCATIONAL ORGANIZATION

А.В. Мусихина, В.В. Кольга

A.V. Musikhina, V.V. Kolga

Корпоративная культура, образовательная организация, корпоративный музей, корпоративный кодекс.

В статье рассматриваются условия развития корпоративной культуры в образовательной организации.

Corporate culture, educational organization, corporate museum, corporate code.

The article discusses the conditions for the development of corporate culture in an educational organization.

В нашем исследовании «корпоративная культура» мы определяем как систему материальных и духовных ценностей, проявлений, взаимодействующих между собой, присущих данной корпорации, отражающих ее индивидуальность и восприятие себя и других в социальной и вещественной среде, проявляющееся в поведении, взаимодействии, восприятии себя и окружающей среды [3].

Определение корпоративной культуры в образовательном учреждении было составлено нами в соответствии с требованиями современных подходов к образованию, школе и ее представителям. За основу были взяты определения Э. Шейна и Е.А. Ларичевой: «Корпоративная культура образовательного учреждения – набор наиболее важных положений, принимаемых членами организации, отвечающих официальным законным требованиям и выражающихся в заявляемых организацией ценностях, задающих ориентиры их поведения, действий и правил в рамках принятых в обществе норм, отражающих ее индивидуальность» [1; 4]. То есть это общие установки, которые принимаются и разделяются членами организации.

Вопросами развития корпоративной культуры в управлении образовательной организацией рассматривались в работах В.Н. Аверкина, А.И. Адамского, О.Н. Арязковой, Е.Н. Богачева, Г.А. Бордовского, И.В. Ишиной, Е.А. Карпухиной, А.К. Ключева.

Исходя из теоретических положений, мы создали условия развития корпоративной культуры в образовательной организации. Данные условия отражают развитие корпоративной культуры в образовательной организации и включает в себя следующие компоненты: взаимодействие со СМИ; систематизацию материала, организацию корпоративного музея и включение его в систему образовательного процесса; создание на корпоративном интернет-сайте форума для возможности

обсуждения возникающих вопросов у работников школы; разработка и утверждение корпоративного кодекса педагога; разработка и запуск внутрикорпоративного печатного издания.

Одно из наиболее эффективных условий – корпоративный музей. Согласно определению Н.А. Никишина, корпоративный музей – это «институт сообщества, объединенного признаком, принадлежности его членов к конкретной организации, обладающей полной автономией в формировании собственной системы коммуникации, ценностей, моделей деятельности и стратегий развития» [2].

Корпоративный музей является хранителем элементов исторического развития образовательной организации. В нем могут быть собраны уникальные вещи, например, фотографии, награды, документация о достижениях. Музей способен воспитать в каждом сотруднике бережное отношение к ценностям организации, пониманию традиций. Кроме этого, каждый может внести личный вклад в развитие музея, пополняя коллекцию фотографиями или наградами за личные достижения в образовательной деятельности и различных мероприятиях.

В музее также могут проходить экскурсии для всех участников образовательного процесса с целью ознакомления с деятельностью организации, его коллективом и достижениями, что может способствовать формированию положительного образа.

Внедрение корпоративного кодекса педагога способствует формированию у сотрудников ценностно-нормативной культуры.

Корпоративный кодекс – документ, определяющий основные принципы и стандарты корпоративного управления, этические нормы, эффективную защиту прав и интересов сотрудников, прозрачность принятия решений, профессиональную и этическую ответственность руководства, информационную открытость, развитие системы норм деловой этики.

Ознакомление с корпоративным кодексом поможет новым сотрудникам быстрее понять и принять правила, нормы, ценности организации.

Корпоративный кодекс состоит из компонентов: положения о корпоративной политике образовательной организации; философия, представления о миссии, стратегии и правилах образовательной организации; кадровая политика, принципы разрешения корпоративных конфликтов; требования к внешнему виду сотрудников; корпоративная этика.

Мы разработали еще одно значимое условие для эффективного развития корпоративной культуры в образовательной организации – внутрикорпоративное печатное издание.

В качестве корпоративного издания может выступать ежемесячно издаваемая газета в небольшом тираже (до 50 экземпляров) или журнал, в которых размещаются материалы о жизнедеятельности образовательной организации, личных достижениях сотрудников, отчетах о прошедших мероприятиях.

В корпоративном издании также могут размещаться статьи педагогов и комментарии на актуальные темы, советы специалистов, опросы сотрудников по разным темам.

Корпоративные издания дадут возможность оценить успехи и достижения сотрудников, сплотить коллектив, позволят чаще испытывать чувство гордости за свою организацию, в дальнейшем регулярно освещая положительные события и достижения педагогов, могут послужить и в борьбе с конкурентами и стать визитной карточкой образовательной организации.

Таким образом, нами были определены основные условия развития корпоративной культуры в образовательной организации.

Библиографический список

1. Ларичева Е.А. Сравнительный анализ корпоративной, инновационной культуры производства // Менеджмент в России и за рубежом. М., 2014. № 5. С. 59–65.
2. Никишин Н.А. Музей и его корпорация // Музей. № 4. 2009. С. 14.
3. Спивак В.А. Корпоративная культура: теория и практика. СПб.: Питер, 2001. 345 с.
4. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство. СПб.: Питер, 2011.

ПРОЕКТНОЕ (ЦЕЛЕВОЕ) ФИНАНСИРОВАНИЕ КАК МЕХАНИЗМ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НЕКОММЕРЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

PROJECT (TARGETS) FINANCING AS A MECHANISM FOR INCREASING THE EFFICIENCY OF AN EDUCATIONAL NON-PROFIT ORGANIZATION

П.А. Пугачев, О.В. Груздева

P.A. Pugachev, O.V. Gruzdeva

Проектное управление, некоммерческие организации, эффективность деятельности.

В статье представлены рекомендации по построению системы проектного (целевого) финансирования как элемента механизма проектного управления в деятельности образовательных некоммерческих организаций.

Project management, non-profit organizations, performance efficiency.

The article presents recommendations for building a system of project (targeted) financing as an element of the project management mechanism in the activities of educational non-profit organizations.

В условиях ожесточившейся конкурентной борьбы и возросших запросов потребителей сложно представить успешное предприятие, которое не использовало бы в своей деятельности методы управления проектами. Именно внедрение системы проектного управления дает предприятию, как коммерческому, так и некоммерческому, ту необходимую гибкость и реакцию, которая позволяет не только удерживать, но и завоевывать новые рыночные позиции. В связи со значительной и постоянно возрастающей ролью, которую играет проектный менеджмент, как в общемировой экономической системе, так и в деятельности, отдельно взятой бизнес-единицы, перед субъектами экономики достаточно остро встает проблема максимизации эффекта, получаемого посредством использования системы управления проектами.

Коммерческими компаниями внедряются отдельные элементы систем управления проектами, которые закладывают основу для будущего развития. Внедряются специализированные решения по программно-целевым методам управления в государственных органах власти. Расширяется теоретическая база российского проектного управления – создаются новые национальные стандарты в системе ГОСТ. Именно поэтому еще одной особенностью развития проектного управления в России последних лет является возрастающее внимание к этой сфере со стороны органов государственной власти.

Однако проводить оценку успешной работы некоммерческих организаций сложнее, нежели коммерческих. Это связано с тем, что бизнес-сектор нацелен на извлечение прибыли, и именно на этом показателе основываются расчеты эффективности деятельности коммерческих предприятий. В ситуации с НКО такие

коэффициенты, как капитализация, прибыльность и доходность, не могут быть использованы для анализа успешности достижения поставленных целей. Причина заключается в том, что цели некоммерческой организации практически не поддаются измерению, а произведенные товары и услуги не обладают рыночными ценами. Вследствие этого при оценке эффективности деятельности некоммерческой организации необходимо использовать показатели, учитывающие его специфику, то есть социальную направленность.

Рассуждая об оценке эффективности деятельности некоммерческой организации, необходимо, прежде всего, дать определение данному понятию.

Сама по себе оценка обозначает процесс сбора информации о результатах прошедшей деятельности с целью принятия решения о ней. Оценка эффективности организации представляет собой оценку положения организации в целом, то есть насколько успешно предприятие выполняет установленную миссию. Кроме того, оценка предполагает как отслеживание успеха в достижении целей, так и в том, насколько эффективно они были выполнены [1].

Основными показателями некоммерческой организации с учетом результатов социальной эффективности, являющейся значительной частью оценки его некоммерческих проектов, являются показатели: коэффициент социальной рентабельности; показатель чистой приведенной социальной стоимости; индекс социальной доходности; коэффициент внутренней нормы социальной доходности.

Привлекательность проектов некоммерческой организации определяется значением социальной рентабельности. Чем она выше, тем более привлекателен проект. Однако необходимо учитывать, что проекты с высокой социальной рентабельностью, как правило, экономически нерентабельны [2].

Социальная рентабельность включает в себя такой показатель, как социальный эффект. Под «социальным эффектом» понимается повышение материального и культурного уровня жизни граждан, более полное удовлетворение их потребностей в товарах и услугах, улучшение условий и техники безопасности труда, снижение доли тяжелого ручного труда и др. Основная проблема расчета показателя социальной рентабельности (SROI) заключается в трудности денежной оценки социального эффекта. Именно поэтому динамический подход бывает неэффективен в тех случаях, когда социальный эффект можно выразить только качественным путем. Все зависит от доступности данных и от творческого подхода исследователя.

Самый простой для расчетов – индекс социальной Вайсброда. Результат будет зависеть только от качественно составленной годовой отчетности.

Доходы от выпуска общественных благ подразумевают государственные субсидии, гранты и пожертвования. Доходы от выпуска частных благ – членские и спонсорские взносы, доходы от реализации товаров и услуг.

Таким образом, данный индекс показывает уровень производства социальных эффектов в некоммерческих организациях. С его помощью оценивается степень самофинансирования организации. Значения индекса могут изменяться от нуля до бесконечности. Когда значение данного показателя равно нулю, предприятие находится на полном самофинансировании. Чем выше полученное значение, тем ниже уровень самофинансирования, а значит, и деятельность организации в основном направлена на создание общественных благ (на достижение социальных эффектов).

1) Индекс социальной рентабельности SROI не только один из самых важных, но также сложных для вычисления индексов, поскольку в него входит показатель социального эффекта. Рассчитывается он по аналогии с индексом экономической рентабельности, как отношение денежной оценки социального эффекта к затратам на производство данного социального эффекта.

SROI – это метод оценки дополнительной финансовой ценности (экологической и социальной ценности, которая не отражена в традиционных финансовых отчетах) проекта относительно вложенных в него денежных средств. Показатель может использоваться любым предприятием для оценки влияния его деятельности на стейкхолдеров, для определения способов улучшения производительности и повышения эффективности инвестиций.

Суть его состоит в том, чтобы включить в себя ценности людей, выраженные в денежном эквиваленте (которые часто исключаются из рынков) для того, чтобы дать людям право голоса в принятии решений о распределении ресурсов [2].

2) Показатель чистой приведенной социальной стоимости.

Показатель «социальная ценность» обычно рассчитывается упрощенным методом, как разница между льготными ценами услуг некоммерческой организации и ценами аналогичных услуг коммерческого предприятия (или если услуги бесплатные, берется полная стоимость их аналогов) и умноженная на количество индивидов, воспользовавшихся предоставленными услугами некоммерческой организации.

Инвестиционные проекты некоммерческого сектора принимаются, если приведенная стоимость предельных социальных выгод (социальная ценность) больше или равна приведенной стоимости предельных социальных затрат. Проекты организаций некоммерческих организаций считаются привлекательными, если разница между приведенной стоимостью прямых и косвенных выгод и прямых и косвенных расходов больше или равна нулю. В то время как все проекты с $NPSV > 0$ означают эффективное использование ресурсов некоммерческого сектора, проекты же с самым высоким значением $NPSV$ – проекты с наивысшей ценностью.

3) Индекс социальной доходности – SPI (или BCR – Benefit-Cost Ratio) – показатель, используемый в анализе выгод и затрат, для определения социальных выгод от проекта в денежном выражении относительно его затрат. Все выгоды и затраты выражаются в дисконтированной приведенной стоимости.

Индекс социальной доходности учитывает сумму денежных доходов, полученную путем осуществления проекта, по отношению к затратам на данный проект. Поэтому, чем выше полученное значение SPI (индекс должен быть выше единицы), тем более эффективно были задействованы инвестиции. Общее правило гласит, что если выгода выше, чем затраты, проект считается привлекательным для инвестирования. Показатели SPI и $NPSV$ всегда предполагают метод принятия/отклонения независимого проекта, потому как $SPI > 1$ означает, что $NPSV > 0$, а из $SPI < 1$ следует, что $NPSV < 0$.

4) IRSR – коэффициент внутренней нормы социальной доходности проекта – это процент или ставка дисконтирования, которая приравнивает приведенную будущую стоимость доходов к первоначальным затратам.

В целом анализ коэффициента внутренней нормы социальной доходности предполагает, что проект должен быть принят, когда $IRSR > k$ (социальной ставки дисконтирования) и отклонен, если $IRSR < k$. Когда $IRSR > k$, предельная норма прибыли превышает предельную стоимость капитала. Как и в случае $SPI > 1$ и $NPSV > 0$, принятие всех инвестиционных проектов с $IRSR > 0$ приведет руководителей организаций некоммерческого сектора к максимизации чистых социальных выгод. В ситуациях, когда имеет место дефицит капитала и в один момент времени может быть принято только определенное число инвестиционных проектов, $IRSR$ поможет расположить проекты в порядке от наиболее привлекательных к наименее.

Как и ранжирование всех $NPSV > 0$ от низшего к высшему по значениям показателя SPI , ранжирование потенциальных инвестиционных проектов от самого низкого к самому высокому по $IRSR$ позволит руководителям некоммерческих предприятий эффективно использовать дефицитные общественные средства.

5) Коэффициент общей чистой приведенной стоимости – $TNPV$ – позволяет произвести общую оценку инвестиционного проекта некоммерческой организации.

Необходимо заметить, что в силу своей специфики некоммерческое предприятие может реализовывать экономически нерентабельные проекты. Прибыльность с финансовой точки зрения также может быть нулевой. Но если производимая при этом социальная ценность и социальный эффект находятся на высоком уровне, то данное обстоятельство полностью покрывает экономическую убыточность проекта. Возможна и обратная ситуация, когда приведенная стоимость инвестиционного проекта положительна, а социальный результат отрицателен. В таком случае некоммерческая организация должна покрыть экономические убытки за счет прибыльности других проектов, потому что, как правило, одновременно осуществляет сразу несколько программ, либо привлечь новых доноров. Тогда бюджет капиталовложений некоммерческой организации будет оптимальным.

Для внедрения системы проектного управления в образовательных некоммерческих организациях предлагается апробация механизма проектного финансирования.

Под проектным финансированием понимаем не классическое определение данного термина (привлечение долгосрочного заемного финансирования для крупных проектов посредством финансового инжиниринга, основанное на займе под денежные потоки, создаваемые только самим проектом), а привлечение финансовых ресурсов целевого характера внешних бенефициаров, направляемых на покрытие затрат, связанных с реализацией конкретных программ и проектов некоммерческой организации.

Необходимо отметить, что, учитывая специфику деятельности некоммерческой организации, разрабатываемые и реализуемые программы и проекты должны носить, безусловно, исключительно социальный характер, т.е. должны быть направлены на достижение какой-либо общественно полезной цели, связанной с предметом деятельности некоммерческого предприятия [3].

В связи с изложенным для повышения эффективности финансово-хозяйственной деятельности образовательной некоммерческой организации рекоменду-

ется рассмотрение вопроса о привлечении в деятельность НКО внешних источников финансирования, таких как возмещение затрат расходов в рамках реализации государственных (муниципальных) контрактов (заказов) по оказанию соответствующих услуг в соответствии с Федеральным законом от 05.04.2013 г. № 44-ФЗ «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд», а также предоставление грантов в форме субсидий из федерального бюджета некоммерческим организациям.

Такие источники финансирования приведут операционную деятельность образовательной некоммерческой организации к форматам выпуска общественных благ (участия в выпуске общественных благ), поскольку выпускаемые только частные блага могут стать невостребованными среди целевой аудитории НКО.

При этом рекомендовано обратить внимание на такую особенность осуществления деятельности в рамках проектов, финансируемых за счет средств федерального бюджета.

Кроме того, рекомендовано (что, безусловно, является отдельной темой исследования) с целью оптимизации финансово-хозяйственной деятельности некоммерческой организации (на основе внедренной системы управления проектами) рассмотреть вопрос о получении беспроцентного займа на реализацию социально-предпринимательского проекта.

Существующим примером механизма предоставления беспроцентных займов некоммерческим организациям на реализацию социально-предпринимательских проектов является практика Фонда региональных социальных программ «Наше будущее», в рамках организуемых конкурсов которого некоммерческим организациям предоставляются беспроцентные целевые займы сроком до 10 лет на проекты, деятельность которых направлена на решение/смягчение существующих социальных проблем в обществе посредством создания экономически устойчивых бизнес-моделей [4].

Полагаю, что приведенные рекомендации по построению системы проектного (целевого) финансирования как элемента механизма проектного управления, в том числе в части увеличения доли внешнего финансирования и настройки внутренних операционных процессов по качественному исполнению условий предоставляемого финансирования и дальнейшему изучению практик внешнего целевого финансирования проектов, реализуемых образовательными некоммерческими организациями, приведет к повышению эффективности их финансово-хозяйственной деятельности [5].

Библиографический список

1. Брейли Р., Майерс С. Принципы корпоративных финансов / Пер. с англ. Н. Барышниковой. М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2008. 1008 с.
2. Лукаевич И.Я. Инвестиции: учебник. М.: Вузовский учебник: НИЦ Инфра-М, 2017. 413 с.
3. Брусов П.Н., Филатова Т.В., Лахметкина Н.И. Инвестиционный менеджмент: учебник. М.: НИЦ ИНФРА-М, 2018. 333 с.
4. Йордон Э. Управление сложными Интернет-проектами. М.: Лори, 2018. 344 с.
5. Каппелс Т.М. Финансово-ориентированное управление проектами. М.: Олимп-Бизнес, 2008. 400 с.

ОРГАНИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНАМ «ЭКОНОМИКА» И «ПСИХОЛОГИЯ» (НА ПРИМЕРЕ КГПУ им. В.П. АСТАФЬЕВА)

ORGANIZATION OF INDEPENDENT WORK OF STUDENTS IN THE DISCIPLINES OF “ECONOMICS” AND “PSYCHOLOGY” (ON THE EXAMPLE OF KSPU NAMED AFTER V.P. ASTAFYEV)

**Т.А. Рудзитис, О.Ю. Лютых,
Е.В. Гордиенко**

**T.A. Rudzitis, O.Y. Lyutykh,
E.V. Gordienko**

Самостоятельная работа студентов, экономика, психология.

В статье рассматриваются различные формы самостоятельной работы студентов педагогического вуза по учебным дисциплинам экономического и психологического блоков. Авторы на личном примере демонстрируют использование данного подхода, обеспечивающего дополнительную мотивацию обучающихся к усвоению учебного материала, выявление и развитие их творческих способностей и интеллектуальной воспитанности.

Independent work of students, economics, psychology.

The article discusses various forms of independent work of students of a pedagogical university in academic disciplines of economic and psychological blocks. The authors demonstrate by personal example the use of this approach, which provides additional motivation for students to assimilate educational material, identification and development of their creative abilities and intellectual upbringing.

Современный мир продолжает наращивать скорость своего развития, и мы уже давно испытываем дефицит времени для понимания или даже поверхностного осмысления происходящего. Мы просто «тонем» под лавиной поступающей информации и все чаще подозреваем, что упустили в ней что-то важное или значительное.

«Жизнь на бегу» стала нормой, но как с этим бороться? И насколько эта борьба может быть эффективной? Попробуем в этом разобраться на примере сферы образования.

В процессе анализа основных тенденций в образовательном пространстве мы обратили внимание на следующие из них:

1. В мировой практике прочно утвердилась модель непрерывного образования, основной идеей которой является «образование длинную в жизнь».
2. В разных странах мира набирает обороты андрагогика – обучение взрослых.
3. Распространяется узкопрофильная подготовка специалистов с заранее заданными границами обучения, то есть формирование профессиональных компетенций «от» и «до».
4. Перевод образования в формат цифровизации.

В Российской Федерации эти тенденции имеют место, однако не столь ярко выражены, как в других странах мира. В этой связи мы задались вопросом отно-

сительно третьей тенденции: насколько узкопрофильная подготовка бакалавров приемлема для педагогических вузов вообще и для российских – в частности?

Будущие школьные учителя не только «химики», «математики», «историки»... Их профессиональная компетентность выходит далеко за рамки их школьного предмета. Им требуются самые разные знания и умения для формирования личности обучающегося в соответствии с запросами времени и общества.

Указом Президента РФ о национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года [1] в части национального проекта «Образование» четко обозначены цель и задачи этой отрасли национального хозяйства. Формирование личности, способной к неординарным решениям возникающих перед обществом проблем, личности, способной работать в команде и принимать на себя роль лидера, если это будет необходимо, – эта установка является целеполагающей не только для системы основного общего и среднего общего образования, но и для уровня высшего педагогического образования.

Подготовка учителей и педагогов для общеобразовательных, средних профессиональных и дошкольных учреждений требует внедрения инновационных технологий обучения, способных преодолеть главный недостаток российского образования – сокращение аудиторного времени обучения и «пограничный принцип» усвоения учебного материала. По нашему твердому убеждению, в школе (и, к сожалению, в вузах) имеет место «размежевание» учебных дисциплин, которые представляют собой «отдельное государство» со своими границами и рассматривается, как правило, вне связи с другими предметами образовательной программы. Принцип конвергенции широкого распространения в российском образовании пока не получил.

Вместо «пограничного принципа» нужен переход к другой модели обучения, основанной на принципах целостности, причины и следствия. Смена моделей позволит не только расширить границы познания, но и сформирует способность увидеть в самых разных явлениях компоненты учебной дисциплины, могущие стать основой для формирования и развития новых знаний.

Ценным ресурсом формирования новых знаний студентов в условиях сокращения аудиторного времени общения обучающихся с преподавателем является самостоятельная работа.

В результате нашего многолетнего опыта преподавания в КГПУ им. В.П. Астафьева мы пришли к выводу, что наиболее эффективными формами самостоятельной работы студентов являются эссе, статьи, игры, проекты (творческие, педагогические, социальные), анализ известных текстов, пословиц, крылатых выражений.

Некоторое представление о практике организации самостоятельной работы студентов по экономическим и психологическим дисциплинам дают наши публикации, в том числе: учебно-методическое пособие, получившее диплом победителя в номинации «Лучшее издание по экономическим наукам, менеджменту и маркетингу» IX Общероссийского конкурса изданий для вузов «Университетская книга – 2020» [2]; статьи, опубликованные в итальянском журнале *Annali d'Italia*, отмеченные дипломом победителя в номинации «Творческое научное обоснование» [4]

и дипломом лауреата за высокий уровень научно-исследовательской деятельности [3] Международного конкурса научных изданий «Global Science – 2022»; учебно-методическое пособие «Сказочный метод формирования навыков интеллектуальной воспитанности студентов (на примере КГПУ им. В.П. Астафьева)» [5] и др.

В рамках данной статьи мы хотим остановиться на последнем учебно-методическом пособии, представляющим собой результат нашего почти двадцатилетнего сотрудничества со студентами практически всех направлений и профилей подготовки педагогического университета.

В зависимости от направления и профиля подготовки обучающихся, с учетом их индивидуальных интересов и предпочтений мы применяем различные образовательные стратегии, том числе – метод сказки.

О сказочном методе можно говорить часами (и создавать объемные труды), однако формат данной публикации не позволяет дать развернутое представление об этой образовательной стратегии. Поэтому ограничимся общими выводами по результатам ее применения.

Во-первых, мы убедились в том, что реально достижима поставленная нами цель: научить студентов видеть основы экономики и психологии в различных сферах жизнедеятельности человека и общества, находить аналогии сказочных сюжетов и персонажей в современном мире для того, чтобы лучше в нем ориентироваться.

Во-вторых, мы убедились в том, что в студенческих трактовках сказочных сюжетов достаточно четко проявляется профессиональный «угол зрения», иначе говоря, на аналитиков влияет профиль осваиваемой образовательной программы. Содержание одной и той же сказки по-разному воспринимается политологами и религиоведами, историками и экономистами, географами и математиками.

В-третьих, различие в трактовках одних и тех же текстов объясняется и численностью «аналитиков» – от индивида до полного состава учебной группы. Нам доводилось наблюдать, как пытаются прийти к общему согласию 20 и более студентов, в споре отстаивающих свою версию текста и прибегающих к помощи различных источников. Но никогда эти «спорщики» не утрачивали чувства справедливости и сохраняли уважение к чужому мнению. А это свидетельствует об их умении работать в команде, что является одной из формируемых в вузе компетенций.

В-четвертых, фактором, влияющим на разнообразие сказочных трактовок, является и ассоциативное мышление индивида. Каждый человек измеряет окружающий мир собственным «аршином» и рисует ту картину мира, которую видит сам. Доказано, что люди обращают внимание на фрагменты целого, запоминая лишь часть увиденного и выстраивая из этих частей некий образ или сюжет. Поэтому в процессе анализа сказок каждый аналитик (и даже команда аналитиков) усматривал в них наиболее интересное и полезное для себя.

В-пятых, в некоторых случаях поиск психолого-экономической составляющей текста порождал неожиданные формы взаимодействия студентов и преподавателей. Например, преподаватель превращался в действующего героя сказочной

истории, и студенты практическим путем пытались воссоздать цепочку событий жизни сказочных персонажей (итогом поисков стал интересный анализ текста одной из представленных в нашем пособии авторских сказок).

Таким образом, применяемая нами стратегия организации самостоятельной работы на основе вариативности и дифференциации заданий, учитывающих специфику учебной дисциплины и индивидуальные особенности обучающегося, активного сотрудничества студентов и преподавателей «ускоряет» процесс формирования будущих учителей. Она не только служит «замедлению жизни на бегу», но и расширяет рамки учебного предмета, выводит его содержание за установленные границы и обеспечивает его конвергенцию с другими дисциплинами учебной программы, формирует способность не только находить, но и создавать новые знания – неперенное качество учителя – профессионала.

Библиографический список

1. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204 «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/43027>
2. Грасс Т.П., Лютых О.Ю., Рудзитис Т.А. Организация самостоятельной работы студентов по курсу «Экономика образования» (на примере КГПУ им. В.П. Астафьева): учебно-методическое пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2019. 216 с.
3. Гордиенко Е.В., Лютых О.Ю., Рудзитис Т.А. Психология сказки с экономическим уклоном, или «Сказка – ложь, да в ней намек» // *Annali d'Italia* №14/2020. VOL. 3. С. 54-61.
4. Гордиенко Е.В., Лютых О.Ю., Рудзитис Т.А. Сказка «о двух концах»: психолого-экономический анализ // *Annali d'Italia*. 2021. № 16. Part 1. С. 67–73.
5. Гордиенко Е.В., Лютых О.Ю., Рудзитис Т.А. Сказочный метод формирования навыков интеллектуальной воспитанности студентов (на примере КГПУ им. В.П. Астафьева): учебно-методическое пособие. Том 1 / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2022. 584 с.

ДИДАКТИЧЕСКАЯ МЕТАФОРА КАК МЕТОД ОБУЧЕНИЯ ЭКОНОМИКИ

DIDACTIC METAPHOR AS A METHOD OF TEACHING ECONOMICS

К.С. Сатаева, Е.Р. Беслер, Т.А. Рудзитис

K.S. Sataeva, E.R. Besler, T.A. Rudzitis

Метафора, дидактическая метафора, экономическая метафора, процесс обучения.

В статье раскрывается понятие «дидактическая метафора», ее возможности применения в процессе обучения экономической теории в целях повышения качества образования. Авторы статьи полагают полезным ее применение для решения задач обучения, воспитания и развития личности обучающегося.

Metaphor, didactic metaphor, economic metaphor, learning process.

The article reveals the concept of «didactic metaphor», its possibilities of application in the process of teaching economic theory in order to improve the quality of education. The authors of the article consider it useful to use it to solve the problems of teaching, upbringing and personal development of the student.

В современном обществе значительно возросли требования к экономической подготовке обучающихся. С 1 сентября 2022 года для российских школ вступили в силу новые федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС), где одной из новинок стало введение преподавания школьникам основ экономических знаний.

Эти обновления коснулись начального и основного общего образования. Нововведение, связанное с преподаванием основ экономики, вполне соответствует тренду практической ориентации образования, которая в новых стандартах становится едва ли не центральной их идеей. «Новые образовательные стандарты дают возможность школьникам получать самые актуальные и востребованные навыки и знания, в том числе и знания финансовой грамотности», – отметили в Министерстве образования [1]. Преподавание финансовой грамотности и основ экономики в образовательных учреждениях требует подготовки квалифицированного педагога, обладающего определенными методиками преподавания этих дисциплин.

Реализация стандартов образования строится с учетом целей обучения. Тогда исходная идея современного процесса обучения – единство воспитания, обучения и развития, следовательно, каждый урок, в том числе урок и экономики, несет в себе обучающую, воспитывающую и развивающую цели. Данные цели в итоге должны иметь предметные, личностные и метапредметные результаты.

Достижение результатов обучения становится легче, если учебная деятельность организована в интересном, увлекательном и эмоциональном формате с учетом специфики и интересов детей школьного возраста. В этом случае появ-

ляется мотивация, являющаяся главной движущей силой познавательной деятельности. Мотивацию школьников обеспечивает удачно подобранный метод обучения, одним из которых является дидактическая метафора.

Термин «дидактическая метафора» появился сравнительно недавно, но успел обрести актуальность среди педагогов, стремящихся к тому, чтобы процесс обучения был понятнее, эмоциональнее, интереснее и ближе школьникам.

Термин «дидактическая метафора» в педагогической литературе редко употребляется, что скорее всего объясняется тем, что само его понятие «метафора дидактическая» еще не устоялось. Однако понятие «метафора» является вполне устоявшимся, поскольку еще Аристотель трактовал его как «перенесение слова с измененным значением из рода на вид, или из вида на вид, или по аналогии» [2].

Один из ведущих исследователей метафоры К.И. Алексеев писал, что «метафоры как бы прилагают образ одного фрагмента действительности к другому ее фрагменту. Они обеспечивают его концептуализацию по аналогии с уже сложившейся системой понятий» [3].

Большой толковый словарь русского языка определяет метафору как «употребление слова или выражения в переносном значении, основанное на сходстве, сравнении, аналогии» [4].

Авторам данной статьи в метафоре видится образ, который возникает при соотнесении одного фрагмента мира с другим. Метафора обращает внимание на некоторое сходство (новое и неожиданное) между двумя и более предметами.

М.А. Ахметов, Э.А. Мусенова, А.А. Плигин и др. рассматривают метафору как методический инструмент для объяснения нового материала, активизации наглядно-образного мышления с учетом ведущей модальности восприятия ребенка [5]. Вследствие этого метафора упрощает сложное, т.е. выполняет роль переводчика с научного языка на детский. К тому же она помогает формированию гештальта (в психологии – структура, воспринимаемая человеком как единое целое, а не как разные элементы: например, мелодия для нас является гештальтом, а не набором отдельных звуков) и провоцирует инсайт (озарение). Эксперты отмечают, что ребенок начинает понимать метафору с четырех лет. Его первое знакомство с ней происходит через сказки, пословицы, загадки, притчи. В связи с этим метафора способствует развитию воображения, интуиции, процесса мышления ребенка.

Теперь попытаемся понять термин «дидактическая метафора». Теоретическому обоснованию использования дидактической метафоры в педагогике посвящены труды А.А. Плигина, М.А. Ахметова и др., которые рассматривают дидактическую метафору как прием, форму мышления ученика [6]. На наш взгляд, ее определение может выглядеть следующим образом: дидактическая метафора – это метафора, которая используется в дидактических целях – создание условий для восприятия новой учебной информации, формирование общеучебных навыков, активизации познавательной и самостоятельной деятельности.

А.А. Плигин выделил две разновидности дидактической метафоры – иллюстративную и поясняющую [6]. Поясняющие метафоры основаны на структурном

сходстве одного объекта (явления) со структурой другого объекта (явления). Например, можно сказать, что реклама нужна бизнесу как одуванчику ветер; товар выступает в роли одуванчика, а реклама – это ветер. С помощью ветра распространяются плоды и семена одуванчика аналогично тому, как благодаря рекламе распространяется информация о товаре, т.е. повышается его популярность. Иллюстративные метафоры предполагают использование простых объектов (явлений) в качестве примера иллюстрации сложного понятия (содержания). Например, экономический термин «услуга» можно отразить через иллюстрацию, на которой волокнои (птицы) вычищают шерсть буйвола от паразитов, оказывая тем самым ему услугу.

Практическое применение дидактической метафоры заключается в том, что на ее основе возможно объяснить учебный материал, в том числе – по курсу «Экономика».

Преимущество применения дидактической метафоры на уроках экономики заключается в симбиозе двух областей человеческого опыта. Одна область является уже известной ученику (повседневная жизнь), с помощью которой открывается путь к неизвестной второй области (экономические термины). Способы, связанные с практическим применением дидактической метафоры на уроках экономики, делятся на три большие группы:

1. Преподаватель предлагает ученикам поработать с подготовленными им метафорами на уроке.
2. Ученики придумывают собственные экономические метафоры.
3. Ученики самостоятельно находят и анализируют экономические метафоры в предлагаемом тексте.

В рамках данной статьи не рассматривается механизм применения метафоры, ее авторы обращают внимание на практическое применение дидактической метафоры на уроках экономики.

Примером экономической метафоры первой группы может послужить следующая метафора: «Покупатель, как радуга появляется только после дождя». Она показывает взаимосвязь между рекламой и покупателем, т.к. «радуга» – это покупатель, «дождь» – это реклама, следовательно, реклама является источником привлечения покупателей. Ученикам необходимо выделить данную взаимосвязь.

Примером метафоры второй группы может быть следующее задание: «Придумайте метафору к экономическому термину «сезонный спрос» с пояснением». Тогда ближайший ответ: Журавлиное желание – это сезонный спрос. Если журавли являются перелетными птицами, значит, они могут отразить сезонность данного словосочетания, а спрос буквально обозначает желание.

Примером метафоры третьей группы является следующий текст: «Теперь их доход от продажи шоколадок превышает затраты на их приобретение, значит, наши молодые бизнесмены получают прибыль, а это самое главное в бизнесе. Ведь прибыль для бизнеса, как вода для горшечного цветка». В данном тексте экономической метафорой является «прибыль для бизнеса, как вода для горшечного цветка». Ученикам ее надо найти и проанализировать.

Мы полагаем, что использование учениками предложенной метафоры или создание ими своей собственной будет свидетельствовать о степени освоения материала учебного предмета.

В завершение хотелось бы отметить, что педагогу при составлении своих метафор необходимо учитывать особенности мировосприятия, социальный опыт школьников для того, чтобы метафора была максимально понятна для всех обучающихся. С одной стороны, нужно учитывать реалии, язык, на котором говорят дети, а с другой – не раствориться в этом и не понизить культурную планку. Также хотелось бы сделать акцент на том, что уроки экономики с использованием дидактической метафоры в качестве метода обучения позволит достигать главные цели обучения: развитие, обучение, воспитание. А с ее применением учебный процесс станет для школьников понятнее, интереснее и эмоциональнее.

Библиографический список

1. Учиться по-новому: какие изменения вошли в новый ФГОС. Что ждет российских школьников в следующем учебном году? // Известия. URL: <https://iz.ru/1323621/ekaterina-militck-aia/uchitsia-po-novomu-kakie-izmeneniia-voshli-v-novyi-fgos> (дата обращения: 01.11.2022).
2. Аристотель. Этика. Политика. Риторика. Поэтика. Категории // Минск: Литература, 1998. 1064 с.
3. Алексеев К.И. Метафора как объект исследования в философии и психологии // Москва: Научная цифровая библиотека PORTALUS.RU. Дата обновления: 03 февраля 2005. URL: https://portalus.ru/modules/psychology/rus_readme.php?subaction=showfull&id=1107443387&archive=1120045935&start_from=&ucat=& (дата обращения: 01.11.2022).
4. Большой толковый словарь русского языка: А–Я / РАН. Ин-т лингв. исслед.; сост., гл. ред. канд. филол. наук С.А. Кузнецов. СПб.: Норинт, 1998. 1534 с.
5. Пустовалова В.В. Метафора в педагогике: экскурс и перспективы. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metafora-v-pedagogike-ekskurs-i-perspektivy/viewer> (дата обращения: 01.11.2022).
6. Пустовалова В.В. Метафора в педагогике. М.: Центр «Образование и экология», 2016. 188 с.

УПРАВЛЕНИЕ АДАПТАЦИЕЙ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

MANAGEMENT OF ADAPTATIONS OF YOUNG TEACHERS

Е.В. Ситникова, Л.А. Диденко

L.A. Didenko, E.V. Sitnikova

Управление, адаптация, молодой педагог, наставник.

В статье рассматриваются особенности управления адаптацией молодых педагогов в образовательной организации, раскрыты организационно-процедурные инструменты адаптации молодых педагогов.

Management, adaptation, young teacher, mentor.

The article discusses the features of the adaptation management of young teachers in an educational organization, reveals organizational and procedural tools for the adaptation of young teachers.

Адаптация молодого педагога к профессиональной деятельности является основополагающим средством гармоничного вхождения в профессию. Адаптация молодого педагога в зависимости от применяемых методов может быть управляемой или спонтанной, что делает актуальным поиск новых эффективных управленческих средств для успешного разрешения этой проблемы. Планирование и организация введения молодых педагогов в профессию, использование различных инструментов, соблюдение этапов адаптации позволит сделать ее управляемой.

Согласно Федеральному закону от 30.12.2020 № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации» молодым специалистом является гражданин Российской Федерации в возрасте до 35 лет включительно, завершивший обучение по основным профессиональным образовательным программам и (или) по программам профессионального обучения, впервые устраивающийся на работу в соответствии с полученной квалификацией. На практике молодым педагогом считается работник, трудовой стаж которого не более 3-х лет с момента получения документа об образовании.

Специфика педагогического труда, недостаточный опыт, отсутствие специально отведенного времени для стажировки и адаптации (молодой педагог с первого дня на рабочем месте должен выполнять трудовые действия, наряду с опытными педагогами) могут затруднить процесс адаптации.

Адаптация (по В.А. Сластенину) – это процесс вхождения молодого человека в профессиональную деятельность, приспособление к системе производства, трудовому коллективу, условиям труда, особенностям специальности [6].

А.Я. Кибанов рассматривает адаптацию как процесс: «Адаптация – это взаимное приспособление работника и организации, основывающееся на постепенной вработываемости сотрудника в новых профессиональных, социальных и организационно-экономических условиях труда» [3].

Необходимость управления процессом адаптации молодых педагогов подтверждают исследователи: В.Т. Ащепков, С.М. Редлих, С.Г. Вершиловский и др. Под управлением адаптацией понимается целенаправленная деятельность субъектов адаптации, ориентированная на успешное прохождение новичками испытательного срока и их закрепление на рабочих местах. Под субъектами адаптации будем понимать специалиста по управлению адаптацией (руководителя образовательной организации, заместителя и пр.).

Управление адаптацией становится целенаправленным, когда взаимодействие субъекта и молодого педагога имеют инструкции и регламенты.

Под инструментами адаптации Л.Н. Васильцова подразумевает письменные документы, в которых содержится информация о правах и обязанностях субъекта и молодого педагога, совокупность стандартизированных процедур и мероприятий. Примерами таких инструментов можно считать «Положение об адаптации», перечень адаптационных мероприятий, информационный материал для молодых педагогов, инструменты обратной связи и пр.

Мы выделяем четыре этапа в процессе адаптации (по Ю.Е. Мелихову). На этапе ознакомления молодой педагог получает информацию об образовательной организации, ее ценностях, специфике, об особенностях корпоративной культуры. На этапе приспособления у молодого педагога происходит ориентация, признание ценностей организации. Период полного приспособления работника к педагогической деятельности происходит на этапе ассимиляции. Для этапа идентификации характерно отождествление – личные цели молодого педагога с целями образовательной организации.

Основными направлениями управления адаптацией молодых педагогов являются: создание организационных условий для адаптации (самопрезентация, совет наставников, программа адаптации, проект адаптации, школа молодого педагога, творческие группы, инструктажи, стажировки и пр.), выявление затруднений и дефицитов молодых педагогов (диагностики, взаимопосещения, саморефлексия, собеседования и пр.), вовлечение молодых педагогов в жизнь образовательной организации (Совет молодых педагогов, методические объединения и пр.), включение молодых педагогов в самообразовательную и исследовательскую деятельность (курсы повышения квалификации, самообразование, технология «Портфолио», конкурсы, мастер-классы, тренинги и пр.).

Управление адаптацией молодых педагогов, включающее педагогическую поддержку молодого педагога в формате обучающих семинаров, мастер-классов, организационные условия в форме совета наставников, систематический мониторинг, помогающий молодым педагогам выявить дефициты и выстроить индивидуальный план, обратная связь как способ корректировки плана адаптации, делает процесс адаптации регламентированным, что позволяет активизировать рабочий потенциал педагогического коллектива.

Библиографический список

1. Ащепков В.Т. Проблемы профессиональной адаптации начинающих преподавателей высшей школы // Вестник Адыгейского государственного университета. URL: professionalnoy-adaptatsii-nachinayuschih-prepodavateley-vysshey-shkoly (дата обращения: 10.09.2022).

2. Васильцова Л.И., Александрова Н.А. Управление адаптацией сотрудников в организации: инструментальный аспект // Journal of new economy. 2012. № 1 (39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-adaptatsiey-sotrudnikov-v-organizatsii-instrumentalnyy-aspekt> (дата обращения: 25.10.2022).
3. Кибанов А.Я. Управление персоналом организации: актуальные технологии найма, адаптации и аттестации: учебное пособие. М.: КноРус, 2021. 360 с.
4. Прохорова И.К. Актуальные проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов // Ped.Rev. 2019. № 1 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-professionalnoy-adaptatsii-molodyh-pedagogov> (дата обращения: 07.11.2022).
5. Семёнова М.Л. Управление педагогическим персоналом в дошкольной образовательной организации: учеб.-метод. пособие. Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019 . 120 с.
6. Слостенин В.А. и др. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В.А. Слостенина. М.: Академия, 2002. 576 с. URL: https://pedlib.ru/Books/1/0075/index.shtml?from_page=138 (дата обращения: 05.09.2022).
7. Федеральный закон от 30.12.2020 № 489-ФЗ «О молодежной политике в Российской Федерации». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202012300003> (дата обращения: 07.11.2022).

ВНЕДРЕНИЕ ПЕРСПЕКТИВНЫХ МАРКЕТИНГОВЫХ СТРАТЕГИЙ В ЧАСТНЫЕ ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

IMPLEMENTATION OF PROMISING MARKETING STRATEGIES IN PRIVATE ORGANIZATIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

Д.С. Сорокина, В.В. Кольга

D.S. Sorokina, V.V. Kolga

Маркетинг, маркетинговая стратегия, конъюнктура рынка, рыночная экономика, стимулирующий маркетинг, организации дополнительного образования.

В статье рассматриваются перспективные маркетинговые стратегии. Описывается взаимосвязь положения на рынке и выбор стратегии продвижения организации. Авторами приводится вариант внедрения перспективной маркетинговой стратегии в частную организацию дополнительного образования с подробным описанием средств ее реализации, а также заключение о том, что выбор стратегии продвижения организации обусловлен экономической обстановкой и положением на рынке.

Marketing, marketing strategy, market conditions, market economy, stimulating marketing, organizations of additional education.

The article discusses promising marketing strategies. The relationship between the market position and the choice of an organization's promotion strategy is described. The authors provide a variant of implementing a promising marketing strategy in a private organization of additional education with a detailed description of the means of its implementation. The authors conclude that the choice of an organization's promotion strategy is determined by the economic situation and market position.

Развитие рынка образовательных услуг – перспективная сторона усовершенствования сектора экономики страны. Однако в условиях изменчивости внешней среды, в особенности касающихся изменений темпов развития рынка образовательных услуг, экономический баланс, заключающийся в равенстве спроса и предложения, сложно достигаем.

Постковидные изменения в экономике государств мира, а также локальные преобразования способствовали пересмотру взглядов на развитие и диверсификацию рынка образовательных услуг непосредственно в сфере дополнительного образования. Конъюнктура рынка в сфере дополнительного образования в настоящее время представляется в дефиците спроса и, наоборот, избыточном предложении. К примеру, по сообщению BusinesStat, в 2020 году объем рынка дополнительного образования детей в России уменьшился на 17,3 % – до 1206,4 млн академических часов [1]. В сложившихся условиях объективируется вопрос конкурентоспособности и поддержания экономической стабильности образовательной организации. Так, индикатором выживаемости на рынке становится маркетинг, способствующий продвижению услуг дополнительного образования и, следовательно, балансу спроса и предложения.

В данной статье мы рассматриваем ситуацию снижения спроса на услуги дополнительного образования. Учитывая предпосылки и причины снижения спроса, происходит формирование маркетинговой стратегии, нацеленной на изменение тенденции конъюнктуры рынка. В качестве действующей перспективной стратегии продвижения в условиях сниженного спроса рассматривается стимулирующий маркетинг, способный предотвратить или изменить исходную ситуацию падения спроса, повлиять на причину.

Рассмотрим пробное внедрение стимулирующего маркетинга в частную организацию дополнительного образования. Апеллируя к термину «стимул», который был предложен психологом Рудольфом Вердербером, мы понимаем стимул как «цель, которая дает мотивацию» [2]. В преломлении к исследованию стратегий продвижения мы отталкиваемся от определения «стимулирование сбыта» Филиппа Котлера, которое звучит как «...совокупность приемов, применяемых на протяжении всего жизненного цикла товара в отношении трех участников рынка (потребителя, оптового торговца, продавца), для краткосрочного увеличения объема сбыта, а также для увеличения числа новых покупателей» [3]. Таким образом, стимул в маркетинге мы описываем как комплекс мер, способствующий увеличению спроса и эффективности организации.

Ведущим средством реализации стимулирующего маркетинга является актуальная в период цифровизации реклама или «...сообщение в любой форме, имеющее конечной целью реализацию товара. Как правило, это сообщение неперсонифицировано, носит характер убеждения, оплачено, передано от имени неанонимного рекламодателя» [4]. Сниженный спрос может быть также оправдан незнанием клиентов о существовании продукта, либо же невозможностью с ним ознакомиться. Правильно оформленная реклама, способная донести до конечного покупателя нужную информацию, стимулирует рост продаж. Следовательно, рекламная коммуникация – перспективный инструмент развития организации дополнительного образования.

Одним из инструментов внедрения и реализации перспективной стратегии стимулирования является демпинг – так называемый принцип заведомого снижения стоимости продукта или услуги. Хотя вышеописанный инструмент характерен для крупного бизнеса и несет за собой риски, демпинг все же призван увеличить аудиторию потенциальных клиентов, а также увеличить конкурентоспособность для консолидации рынка.

Актуальным для сферы образования является предоставление бесплатного продукта, в данном случае тестового урока или его демоверсии для привлечения аудитории. Рост конверсии в таком случае приведет к увеличению продаж, реализуемых постоянными клиентами.

Таким образом, выбор стратегии маркетинга и последующих инструментов по внедрению в организацию дополнительного образования определяется ситуацией на мировой арене, положением на рынке, конкурентоспособностью и даже стилем управления. В сложившейся ситуации стимулирующий маркетинг, способный повлиять на исходные параметры, повысить спрос и изменить положение на рынке, кажется нам наиболее перспективным.

Библиографический список

1. Анализ рынка дополнительного образования детей в России в 2016–2020 гг. оценка влияния коронавируса и прогноз на 2021–2025 гг. URL: https://businessstat.ru/images/demo/additional_educational_of_children_russia_demo_businessstat.pdf
2. Вердербер Р., Вердербер К. Психология общения. СПб.: ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2003. 320 с.
3. Котлер Ф. Основы маркетинга: учебник. М.: Вильямс, 2006. 943 с.
4. Савельева О.О. Введение в социальную рекламу. М.: РИПхолдинг, 2006. 168 с.
5. Стратегия маркетингового продвижения образовательных услуг: разработка и внедрение в образовательных организациях: учебно-методическое пособие / М.Л. Беркович. Челябинск: ЧИППКРО, 2019. 120 с.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫБОРА ДЕТЕЙ-СИРОТ

FEATURES OF THE PROFESSIONAL CHOICE OF ORPHAN CHILDREN

Н.А. Старосветская, А.Г. Свириденко,
Н.М. Гусева

N.A. Starosvetskaya, A.G. Sviridenko,
N.M. Guseva

Профессиональный выбор, ранняя профессионализация, дети-сироты.

В статье представлены результаты исследования профессионального выбора детей, воспитывающихся в детском доме. Обосновываются основные направления ранней профессионализации воспитанников.

Professional choice, early professionalization, orphans.

The article presents the results of a research of the professional choice of children brought up in an orphanage. The main directions of early professionalization of orphans are substantiated.

Вопрос подготовки детей к выбору профессии сегодня актуализирован в связи с преобразованием рынка профессий, социальной ситуацией развития воспитанников учреждений внесемейного воспитания [5; 6]. В рамках реализации программы ранней профессионализации воспитанников, реализуемой в КГКУ «Канский детский дом им. Ю.А. Гагарина» [2; 4], был проведен мониторинг промежуточных результатов работы с детьми.

Учет приоритетов и интересов современных детей требует понимания их профессиональных устремлений и осуществление соответствующей корректировки профессиональных действий. В исследовании, проведенном на базе Канского детского дома, приняли участие 80 воспитанников двух возрастных групп: от 7 до 12 лет и от 13 до 18 лет, в том числе дети с ограниченными возможностями здоровья (всего 46 чел.). По гендерному признаку в состав испытуемых вошли 49 мальчиков и 31 девочка.

Среди воспитанников был проведен опрос, при котором детям предлагалось ответить на вопросы: «Какую профессию ты считаешь самой нужной сегодня?» и «Какой профессией ты хотел(а) бы заниматься, когда станешь взрослым (взрослой)?». При записи ответов детей проводилась уточняющая беседа, в том числе о мотивах выбора ответа.

В ходе обработки результатов исследования весь перечень указанных детьми профессий был сгруппирован в 7 групп:

1. В группу медицинских профессий вошли как профильные (кардиолог, хирург, медсестра), так и обобщенные наименования (врач, доктор, медик).
2. Педагогические профессии составили профессии воспитателя, учителя, в том числе учителей-предметников.

3. В категорию рабочих профессий отнесены непосредственно ремесленные сферы деятельности, в которых требуется работать руками: сварщик, токарь, швея и т.д.

4. Профессии, которые имеют внешние и содержательные признаки героической привлекательности (пожарный, полицейский, военный, офицер, спасатель МЧС, летчик, космонавт), были названы героическими.

5. К прагматическим мы отнесли профессии, которые, по мнению детей, предполагают непосредственное получение дохода (продавец, таксист, мастер маникюра, парикмахер, программист, бухгалтер, индивидуальный предприниматель, руководитель).

6. Творческие/спортивные профессии составили те виды профессиональной деятельности, в которых ребенок может реализовать собственные таланты в искусстве, спорте (футболист, тренер, певец, актриса).

7. Помогающие профессии направлены на осуществление защиты прав и интересов человека: юрист, адвокат, нотариус, психолог.

При обработке полученных при опросе воспитанников 7–12 лет был выявлен следующий рейтинг востребованных профессий:

1. Героические профессии были отмечены 38,1 % от общего числа детей.

2. Второе место в рейтинге разделили педагогические (23,8 %) и медицинские (23,8 %) профессии.

3. Рабочие профессии были названы 11,9 % детей.

4. Профессию из категории помогающих назвал один ребенок (2,4 %).

При обработке данных ответов детей о собственной будущей профессии оказалось, что приоритеты сдвинулись в пользу прагматических профессий (28,6 %). Следующей в рейтинге профессий стала группа героических профессий (23,8 %). Рабочие профессии выбрали 21,4 % детей, педагогические – 14,3 %, творческие/спортивные профессии – 11,9 %, медицинские и помогающие профессии оказались в меньшинстве и заняли по 2,4 % ответов каждый.

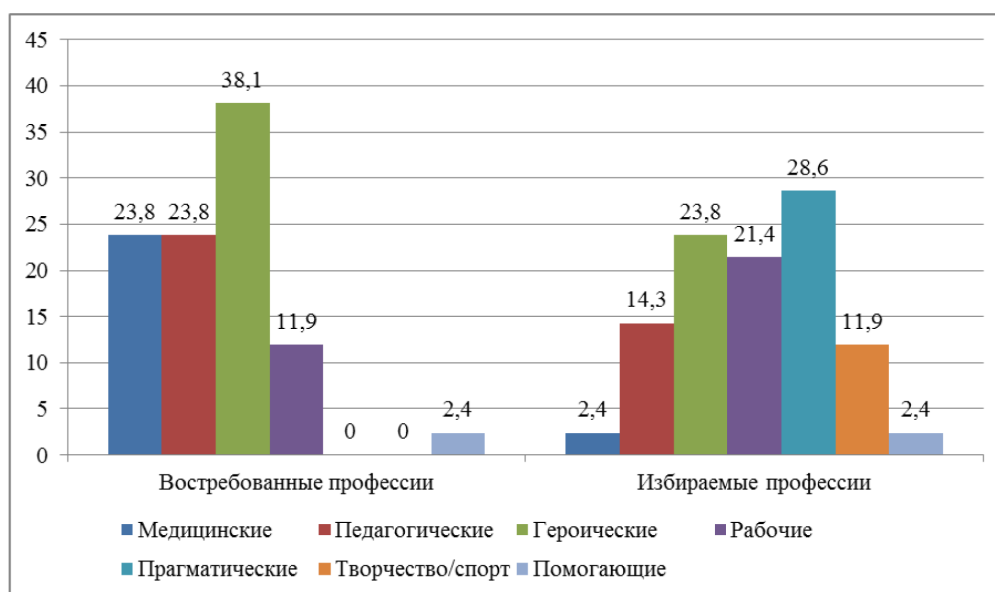


Рис. 1. Особенности выбора профессий воспитанниками 7–12 лет (n=42)

При сравнении ответов детей на первый и второй вопросы, очевидно, что выбор детьми профессии связан с их ориентирами на материальное благополучие и реализацию личных мотивов – совершать благородные поступки, быть причастным к общественно значимым событиям, иметь привлекательные атрибуты профессии (форма одежды, оружие/орудие труда, средства передвижения), быть сильным и одержать победу над злом, походить на авторитетного героя.

Мотивация выбора рабочих профессий связана с участием детей в образовательных мероприятиях профессиональной направленности. При выборе педагогической профессии дети следовали авторитетам близкого для него взрослого: воспитателя, учителя. Выбор профессии, связанной с творческой или спортивной деятельностью, обусловлен уже имеющимися достижениями детей в конкретных сферах.

Таким образом, выявленная картина профессионального выбора воспитанников детского дома младшего школьного возраста характеризуется широкой ориентацией детей на эмоциональный образ представления о профессии, их большую общественную значимость. Считаем, что особую роль в данной ситуации играет психологическая специфика возраста, когда дети проявляют особую привязанность к взрослым, овладевают большим спектром личностных мотивов и сложными высшими чувствами. Кроме того, значительную роль играет организуемая в детском доме система мероприятий гражданско-патриотического характера.

Учитывая вышесказанное, полагаем, что система ранней профессионализации детей нуждается в некоторой корректировке. В частности, требуется дополнительное введение специальных событий, предполагающих встречу детей с представителями широкого спектра профессий, знакомство с объектами профессиональной деятельности, квазипрофессиональные пробы с опорой на эмоциональные впечатления, расширенный спектр сенсорных стимулов, совместную деятельность, выявление общественной значимости профессий.

На следующем этапе были проанализированы ответы воспитанников в возрасте 13–18 лет. Результаты ответов на вопрос «Какую профессию ты считаешь самой нужной сегодня?» позволили сформировать рейтинг востребованных, с точки зрения детей, профессий:

1. На первом месте выделены рабочие профессии (44,7 %).
2. Вторые в рейтинге – медицинские профессии (21,1 %).
3. Третье место разделили сразу три группы профессий – педагогические, прагматические, творческие/спортивные (по 7,9 % в каждой).
4. Помогающие профессии были отмечены 5,3 % детей.
5. Героическая профессия составила 2,6 %, это был единичный ответ.

На основе ответов воспитанников 13–18 лет на вопрос «Какой профессией ты хотел(а) бы заниматься, когда станешь взрослым (взрослой)?» был также составлен рейтинг профессий:

1. Группа рабочих профессий составляет 55,3 %.
2. Группа прагматических профессий – 21,1 %.
3. Творческие/спортивные профессии избрали 13,2 %.

4. Освоить героические профессии планируют 5,3 %.
5. Медицинскую профессию избрали 2,6 %.
6. Выбор в пользу помогающей профессии сделали 2,6 % воспитанников.
7. Педагогическая профессия оказалась не избранной никем.

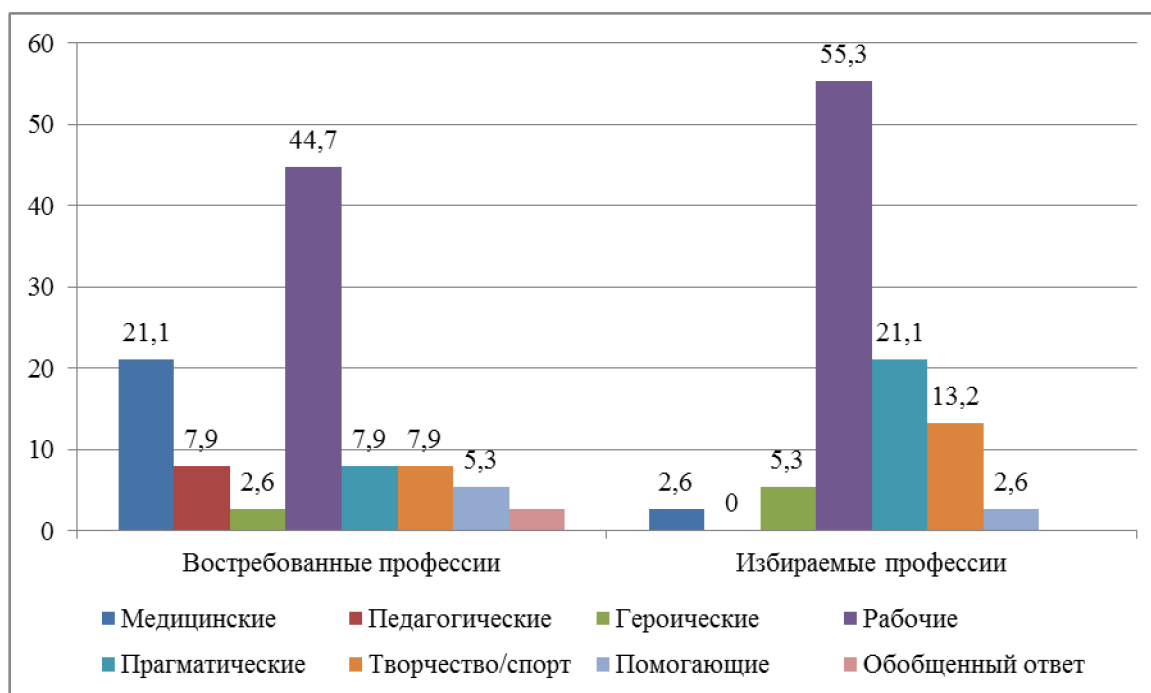


Рис. 2. Особенности выбора профессий воспитанниками 13–18 лет (n=38)

При сравнении полученных данных на соответствие значимости профессии и собственного профессионального выбора детей было выявлено, что подобное совпадение чаще проявилось у мальчиков с ОВЗ и девочек с нормой развития. Таких соответствий обнаружено в 34,6 % ответов. Как правило, дети демонстрировали выбор рабочих и спортивных профессий. Совпадений в пределах группы отмечаемых профессий не выявлено в отношении героических, медицинских и помогающих профессий.

Отсутствие в спектре избираемых профессий учителя, воспитателя мы склонны обосновать тем, что в данной возрастной группе больший процент детей с ОВЗ (57,9 %) и в условиях реализуемых в детском доме профориентационных мероприятий воспитанники способны объективно оценивать свои возможности в освоении данной профессии.

Низкую привлекательность педагогической профессии мы связываем с перестройкой социальной ситуации развития воспитанников на данном возрастном этапе, возникновением напряжения в отношениях со взрослыми, в частности перенос его на педагогов как единственных близких взрослых.

Таким образом, профессиональный выбор воспитанников 13–18 лет мотивирован, прежде всего, ориентацией на самореализацию личных интересов и достижений через непосредственный опыт успешных спортивных, творческих, профессиональных проб, мечты о материальном достатке.

Корректировку системы ранней профессионализации детей мы видим в расширении событий, предполагающих переживание детьми ситуаций успеха в профессиональной самореализации, осмыслении общественной значимости и востребованности профессий, ознакомление с современными профессиями, появляющимися на рынке труда.

В целом корректировка системы ранней профессионализации воспитанников детского дома предполагается в плане изменения качества ситуаций общения воспитанников со взрослыми в сторону взаимодействия в разных видах профессионально ориентированной деятельности в позициях, предполагающих:

- ориентацию ребенка на взрослого как на образец выполнения роли помощника взрослого;
- совместной деятельности на равных в условиях доверительности, заботы;
- в позиции обучающего, позволяющей ребенку проявить свою взрослость, ответственность, заботу о других.

Библиографический список

1. Груздева О.В. Развитие детей дошкольного возраста в контексте современной образовательной и социальной ситуации развития: практико-ориентированная монография. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2018. 274 с.
2. Груздева О.В., Старосветская Н.А., Свириденко А.Г., Котлярова Е.А., Каблукова И.Г. Постинтернатное сопровождение детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей: мониторинг трудностей и запросов работников детских домов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 1 (39). С. 20–25.
3. Моисеенко О.С., Рогов Е.И. Представления обучающихся профильных педагогических классов о своей будущей деятельности // Профессиональные представления. 2020. № 1 (12). С. 39–51.
4. Старосветская Н.А., Свириденко А.Г. Педагогические условия формирования представлений о мире профессий у детей-сирот дошкольного возраста // Психология и педагогика детства: сборник статей по итогам XXI Всероссийской национальной научно-практической конференции «Психология и педагогика детства: дети третьего тысячелетия» / отв. ред. О.В. Груздева; Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 2019. С. 90–98.
5. Степанов Н.С. Профессиональное самоопределение детей-сирот в системе образования Германии и России: сравнительно-педагогический анализ: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Кемерово, 2013. 24 с.
6. Тихонцева Н.Г. Профессиональное самоопределение воспитанников детского дома в условиях малого города // Ярославский педагогический вестник. 2012. № 1. Том II. С. 29–32.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В УЧРЕЖДЕНИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE ORGANIZATION OF DESIGN ACTIVITY IN HIGHER EDUCATION ESTABLISHMENTS

И.В. Филько

I.V. Filko

Метод проектов, технология проектного обучения.

В статье рассматриваются вопросы внедрения проектной деятельности в процесс подготовки высококвалифицированных специалистов в учреждениях высшего образования. Подчеркиваются особенности внедрения проектной технологии обучения и проектного метода в современную систему высшего образования, формируются закономерности и принципы отдельных аспектов практики применения.

Method of projects, technology of design training.

In article questions of introduction of design activity in process of preparation of highly skilled experts in higher education establishments are considered. Features of introduction of design technology of training and a design method in modern system of higher education are underlined, laws and principles of separate aspects of practice of application are formed.

В настоящее время стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности и качества образования и его соответствие современным требованиям российской экономики. В этой связи актуальным является ориентация на проектное управление, приобретающее в России статус новой государственной идеологии, в том числе и в образовательной сфере.

Проектное управление позволяет обеспечить реализацию конкретной, ясной, измеримой, достижимой цели; сбалансированных мероприятий; определенных ролей участников проекта; минимизированных рисков; просчитанных отклонений от плана; эффективного управления изменениями; ограниченного времени реализации проекта. В центре процесса реализации проекта находится качественное выполнение намеченных мероприятий и получение качественного результата проекта. Основными достоинствами проектной деятельности являются усиление степени командного взаимодействия, формирования коммуникативных, поисково-исследовательских компетенций, развития навыков самоорганизации деятельности, установления критического мышления и так далее [1].

Проектная деятельность как форма обучения в настоящее время является одним из перспективных направлений развития образования, так как ее реализация может проводиться множеством способов и в различных формах. Цель проектной технологии как образовательной методологии – превращение процесса управления из спонтанной и случайной деятельности в целенаправленную, определение требований к каждому участнику проекта.

Реализация проектной деятельности в системе высшего образования – это сложный процесс адаптации технологии проектного обучения под современные экономические требования, позволяющий максимально гармонизировать применение технологии с необходимыми принципами организации деятельности, применяемыми методами обучения, а также процессами формирования знаний, умений, навыков и компетенций студентов с опорой на практические аспекты деятельности.

Результат проектного метода в системе высшего образования – это формирование компетенций, знаний, умений и навыков в их неразрывной связи с практической деятельностью. Проектная деятельность, являясь интегративным видом деятельности, обеспечивающим координацию различных сторон процесса обучения, синтезирующим в себе элементы познавательной, преобразовательной, профессионально-трудовой, исследовательской, коммуникативной, учебной, теоретической и практической деятельности, позволяет актуализировать содержание какой-либо учебной дисциплины за счет решения проблемы или модернизации тех или иных ее аспектов. Внедрение метода проектов позволяет улучшить такие аспекты, как развитие креативности, творческой активности, способности к формированию оптимальных путей решения поставленных задач, учит сопоставлять различные точки зрения, разные позиции, формулировать и аргументировать собственную точку зрения, опираясь на знание фактов, законов, закономерностей науки [1].

Метод проектов позволяет интегрировать теорию и переориентировать ее в сторону практического применения, в результате чего теоретические знания становятся основой получения практических результатов, в дальнейшем реализуемых в профессиональной деятельности будущих специалистов. При этом студенты проявляют в наибольшей степени заинтересованность в результатах своей учебной деятельности. С точки зрения формирования компетенций данный аспект является одним из самых значимых, так как именно он выступает в качестве основы внедрения проектной деятельности в контекст изучения отдельных учебных дисциплин [3].

Построение образовательного процесса на основе концепции проектного управления предполагает содержательные и организационные преобразования, пересмотр сложившейся системы методического сопровождения, требует учета целого комплекса аспектов построения образования – это и согласованность с текущей системой подготовки, ориентация на современные и актуальные принципы, методы, формы и средства реализации проектной деятельности, это и аспекты учета особенностей групп обучающихся, возможность применения метода проектов в конкретных условиях.

Основная концепция реализации проектов в сфере образования построена на потребности в повышении эффективности образовательных процессов и достижении более значимого результата образовательной деятельности. На данном этапе развития системы высшего образования концептуальные аспекты реализации проектных технологий определяются достаточно большим количеством

и разнообразием проектов, более детальной регламентацией деятельности студентов и преподавателей на каждом из этапов, преобладанием творческого поиска через осуществление самостоятельной практико-ориентированной и поисковой деятельности.

Используемый в проектном методе обучения в качестве базового принципа принцип междисциплинарной интеграции, предполагающий целенаправленное усиление междисциплинарных связей, позволяет применять знания по каждой изучаемой или изученной дисциплине за рамками самой дисциплины, в новых условиях. Именно выполнение моно- и междисциплинарных проектов при освоении образовательных программ высшей школы позволяет реально воплотить идеи модульного подхода к организации образовательного процесса в системе российского образования.

При внедрении проектного управления в системе высшего образования необходимо учитывать, что существующая типология проектов с этой позиции отражает вариативность организации деятельности обучающихся при различных учебных дисциплинах. Например, исследовательский проект может применяться в большей степени в теоретических дисциплинах и выступать в качестве итога организации теории и построения ее связи с практикой. Творческие проекты наиболее целесообразны для учебных дисциплин, так или иначе связанных с проектировочной деятельностью; как правило, они включаются в образовательные программы в начале обучения студентов, когда формируются основы дальнейшей учебной и профессиональной деятельности [2].

При оценке целесообразности внедрения проектного метода в системе высшего образования необходимо отметить, что проект подразумевает внедрение в образовательный процесс каких-либо инноваций, направленных на повышение эффективности или продуктивности соответствующей деятельности. В методологические основания данного образовательного направления закладывается концепция проекта как связи теории и практики, которая определялась творческими акцентами самореализации обучающихся в процессе деятельности.

Все вышеизложенные аспекты так или иначе учитываются преподавателем в ходе его методической и проектировочной деятельности, во время которой прорабатывается комплексный механизм внедрения проектного обучения в процесс подготовки по какой-либо учебной дисциплине.

Основные проблемы и риски, которые могут возникнуть в процессе реализации практики использования проектного подхода в системе высшего образования, заключаются в преодолении противоречий между традиционными подходами к разработке и управлению образовательной программой и необходимостью использования новых инструментов [4]. Главной проблемой при этом становится соотношение проектной технологии обучения с содержанием учебных дисциплин и корректировка образовательной системы под современные принципы построения взаимодействия.

Решением вышеуказанных проблем может являться разработка методологии управления проектной деятельностью в системе высшего образования на основе

содержания отдельных фаз проекта, которые составляют программу деятельности каждого участника проекта, конкретные результаты, временные и ресурсные рамки, ограничения, уровень достижения цели. Это даст возможность учета модульного и компетентностного подходов с упором на непрерывность образовательных процессов, их практикоориентированность с формированием ряда ключевых компетенций.

Резюмируя вышесказанное, можно утверждать, что задача по разработке механизма модернизации образовательной деятельности вуза с учетом интересов и требований работодателей с использованием проектного подхода к управлению образовательным процессом и внедрения проектно-ориентированных образовательных программ в настоящее время имеет высокую актуальность.

Таким образом, дальнейшее развитие практики использования проектного подхода в деятельности образовательных учреждений позволит повысить качество системы образования за счет максимального приближения результатов образования к существующим в настоящее время рыночным требованиям и создаст условия для развития инновационного потенциала и совершенствования механизмов функционирования учреждений высшего образования.

Библиографический список

1. Антюхов А.В. Проектное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы // Высшее образование в России. 2010. № 10. С. 26–29.
2. Елизарова Е.А. Закономерности организации проектной деятельности. Педагогические условия формирования проектных умений // Вестн. Сам. гос. техн. ун-та. Сер. Педагогическая наука. 2014. № 1 (21). С. 75–79.
3. Лунева Ю.Б., Ваганова О.И., Смирнова Ж.В. Практико-ориентированный подход в профессиональном образовании // Инновационная экономика: перспективы развития и совершенствования. 2018. № 6 (32). С. 122–126.
4. Масленников В.В. Организационные модели проектного управления научной деятельностью в российских университетах // Вестник Российской экономической академии имени Г.В. Плеханова. 2013. № 9. С. 71–81.
5. Проектное обучение. Практики внедрения в университетах / под ред. Е.А. Евстратовой, Н.В. Исаевой, О.В. Лешуковой. М.: Наука, 2018. 154 с.

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ШКОЛЫ И ЦЕНТРОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

CONNECTING BETWEEN SCHOOL AND ADITIONAL EDUCATION ORGANIZATIONS

Э.А. Хвостанцева, В.В. Кольга

E.A. Khvostantseva, V.V. Kolga

Педагогика, социум, педагогическое взаимодействие, образование.

В статье рассматриваются способы и успешные практики взаимодействия школы с организациями дополнительного образования. Обосновывается потребность в развитии социального взаимодействия между образовательными организациями и создании единого образовательного поля.

Pedagogical, society, pedagogical process, knowledge, education.

In paper, author shows some practices and ways of school interaction with other educational organizations. The author has substantiated importance of social connecting between educational organizations.

Актуальность исследования заключается в реализации современных требований к образованию, в частности создания практико-ориентированной образовательной среды единого образования. Согласно исследованию Л.И. Ковтун и О.В. Решетникова, формальный образовательный процесс не готовит обучающегося к жизни в социуме [1–2]. Даже ориентация образовательного учреждения на ФГОС в современных условиях российского общества не может вместить в себя все существенные факторы, влияющие на образование. Актуальность исследования также дополняется введением ФГОС третьего поколения, согласно которым, обучающиеся должны получить представление о высоком уровне научно-технологического развития страны. В документе также указано овладение ими современными технологическими средствами в ходе обучения и в повседневной жизни, формирование у обучающихся культуры пользования информационно-коммуникационными технологиями, расширение возможностей индивидуального развития обучающихся [3]. Повысить качество образовательного процесса и подготовить обучающегося к жизни в обществе может кооперация между образовательными учреждениями.

Цель нашего исследования заключается в изучении влияния различных организаций на образовательный процесс. Так, определение данного влияния может позволить создать систему единого образовательного процесса для образовательного учреждения основного общего образования. Практическое исследование базируется на опыте и практике МАОУ СШ № 7 города Красноярска. Данное образовательное учреждение имеет опыт успешного взаимодействия с различными организациями, однако, на данный момент времени в нем отсутствует сформулированная программа взаимодействия с иными учреждениями. В статье мы также опираемся на опыт МАОУ «Лицей № 3» и МБОУ «Лицей № 10».

Одним из партнеров выступает МАОУ ДО «Центр профессионального самоопределения». Так, организация проводит встречи, мастер-классы и другие мероприятия на базе школы, вовлекая обучающихся в деятельность центра. Благодаря работе с центром, обучающиеся получают возможность расширить познания в предметной области, а также применить и расширить знания посредством практики в отдельных курсах, таких как прототипирование, слесарное дело, радиоэлектроника и пр. Посещение занятий данного центра могло бы способствовать более практико-ориентированному образовательному процессу, однако оно полностью зависит от желания и финансовых возможностей родителей.

В данном ключе интересен опыт МБОУ «Лицей № 10». В данном учреждении 10А класс каждый год в полном составе посещает занятия в детском технопарке Кванториум. Занятия по техническим направлениям проходят раз в неделю. Образовательное учреждение в лице учителей-предметников, классных руководителей и администрации проводит серьезную работу с обучающимися и их родителями, подстраивает расписание занятий. Так, несмотря на достаточно большое расстояние и поездки на общественном транспорте, обучающиеся получают еженедельную практику по техническим направлениям, что позволяет им развить предметные навыки и определиться с последующим выбором профессии.

Говоря о обучающихся младшего и основного звена, рассмотрим опыт МАОУ «Лицей № 3». В 2022 году образовательное учреждение совместно с МБОУ ЦО ЦДО «Аэрокосмическая школа» в рамках пришкольного лагеря запустило 2 отряда в составе 32 человек для регулярных посещений четырех программ центра. Обучающиеся во время программы пришкольного лагеря посещали занятия и приобретали знания в области астрономии, физики, механики и пр. Данный опыт позволил обучающимся расширить предметные компетенции, заинтересоваться в технической сфере.

Образовательное учреждение для реализации системы активной работы с центрами ДО может предпринять комплекс мер. Провести переговоры с руководством и преподавателями ДО для обсуждения регулярной программы занятий, количества обучающихся, которые могут быть задействованы, а также возрастной группы обучающихся. Провести комплексную работу с родителями и обучающимися, разъяснив пользу от посещения занятий и необходимость дополнительной финансовой нагрузки. Создать расписание, позволяющее посещать данные занятия. Помимо описанных выше центров, мы также рассматриваем возможность кооперации с КГПУ им. В.П. Астафьева, а конкретно с Технопарком универсальных педагогических компетенций. Планируется подготовка программы для внедрения системы регулярного посещения обучающимися одного из описанных центров ДО в МАОУ СШ № 7 в 10А классе в учебный период с 2023 по 2024 г.

Таким образом, взаимодействие образовательного учреждения с центрами дополнительного образования может расширить познания обучающихся в предметных сферах, способствовать выбору будущей профессии, получить

практический опыт. Помимо предметной пользы, обучающиеся учатся планировать время, внутренние ресурсы. Адаптируется к посещению двух заведений, что также реализует воспитательный компонент. Дополнительные усилия работников образовательного учреждения, а также финансовая нагрузка усложняет введение системной работы с ЦО, однако, успешный опыт образовательных учреждений и очевидная образовательная польза показывают важность этого направления.

Библиографический список

1. Решетников О.В. Школа и социум: взаимодействие в новой социальной реальности // Школьные технологии. 2014. № 2. С. 171–172.
2. Ковтун Л.И., Решетников О.В. Взаимодействие школы и детской общественной организации в современном образовательном пространстве // Школьные технологии. 2014. № 2. С. 72–78.
3. Приказ Министерства просвещения РФ от 31 мая 2021 г. № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта общего образования». URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050028>

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

AN EFFECTIVE MODEL OF THE ORGANIZATION OF SPECIALIZED EDUCATION IN A EDUCATION INSTITUTION

Е.О. Шишкина, Е.В. Кольга, В.В. Кольга

E.O. Shishkina, E.V. Kolga, V.V. Kolga

Профильное обучение, общеобразовательная школа, кадровый резерв, профильное образование, модель организации, населенный пункт.

В данной статье раскрывается сущность профильного обучения; определены цели профильного обучения; выявлены принципы профильного обучения; представлена апробированная модель организации профильного обучения; представлен анализ результатов апробации разработанной модели профильного обучения.

Specialized training, secondary school, personnel reserve, specialized education, organization model, locality.

This article reveals the essence of profile training of high school students; the objectives of profile training are defined; the principles of profile training are revealed; an approved model of the organization of profile training is presented; an analysis of the results of approbation of the developed model of profile training is presented.

В Концепции модернизации российского образования ставится задача создания «системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования» [1]. Главная цель профильного образования состоит в поддержке, развитии личности, ее самореализации, саморазвития, самозащиты, саморегуляции, адаптации, самовоспитания, необходимых для дальнейшего становления личности [2]. Достижение поставленных целей возможно при наличии особой педагогической системы, построенной на принципах дифференцированности и интегрированности, вариативности, индивидуальной направленности, развивающего и деятельностного характера обучения [3].

На сегодняшний день из основных результатов профильной и предпрофильной подготовки в образовательных учреждениях можно выделить:

- профессиональное самоопределение обучающихся на основании индивидуальных интересов, способностей и склонностей;
- усиление преемственности между образовательными учреждениями различных уровней (общее образование, среднее профессиональное образование, высшее образование);
- увеличение числа выпускников, закончивших образовательные учреждения среднего профессионального и высшего образования и работающих по полученной специальности;

- уменьшение количества студентов, отчислившихся с первых курсов образовательных учреждений по причине ошибочно выбранного профиля обучения;
- стабилизация ситуации с дефицитом и профицитом кадрового резерва на местах (в отдельно взятых населенных пунктах) и т.д.

Многоаспектный подход к рассмотрению данной темы позволил выявить достоинства и недостатки профильного обучения.

К достоинствам профильного обучения в образовательной школе можно отнести следующие:

- чувство принадлежности к профессиональному сообществу;
- углубленное изучение необходимых предметов и, как следствие, улучшение результатов ЕГЭ по выбранным дисциплинам.

Недостатки профильного образования в школе:

- низкое техническое и методическое оснащение;
- отсутствие необходимого психологического сопровождения;
- нарушение функций взаимосвязи родители–школа–ученик.

Не решенным остается и вопрос стабилизации ситуации с дефицитом и профицитом кадрового резерва на местах. Наиболее остро этот вопрос стоит в небольших городах и районных центрах, где кадровый резерв сильно ограничен. Профильное обучение в рамках общеобразовательной школы – идеальный инструмент для решения данной задачи.

Основная причина отсутствия ощутимых результатов от профильного образования – это устаревший подход к организации профильного обучения в школе, отсутствие у школы инструментов взаимодействия с ключевыми работодателями и системой СПО [4]. На момент констатирующего этапа эксперимента профильные и предпрофильные классы были представлены в основном в виде обучения по трем направлениям подготовки – техническому, гуманитарному и естественно-научному. Такой подход, на наш взгляд, на сегодняшний день устарел, и формирование классов по данному принципу профильным образованием не является. При формировании профильного маршрута в конкретном образовательном учреждении основными критериями по выбору направления подготовки следует считать:

- инфраструктуру населенного пункта, в котором располагается общеобразовательная школа;
- промышленный и технический комплекс населенного пункта, в котором располагается общеобразовательная школа;
- перспективный план развития территории на ближайшие 10 лет (строительство предприятий, муниципальных учреждений и т.д.);
- текущий и перспективный рынок труда;
- возможность установления взаимосвязей и преемственности с представителями градообразующих предприятий и образовательными учреждениями (среднего профессионального – СПО и высшего образования – ВО).

Принимая во внимание все вышеизложенные критерии, нами была разработана и апробирована модель организации профильного обучения (рис. 1).

Модель организации профильного обучения

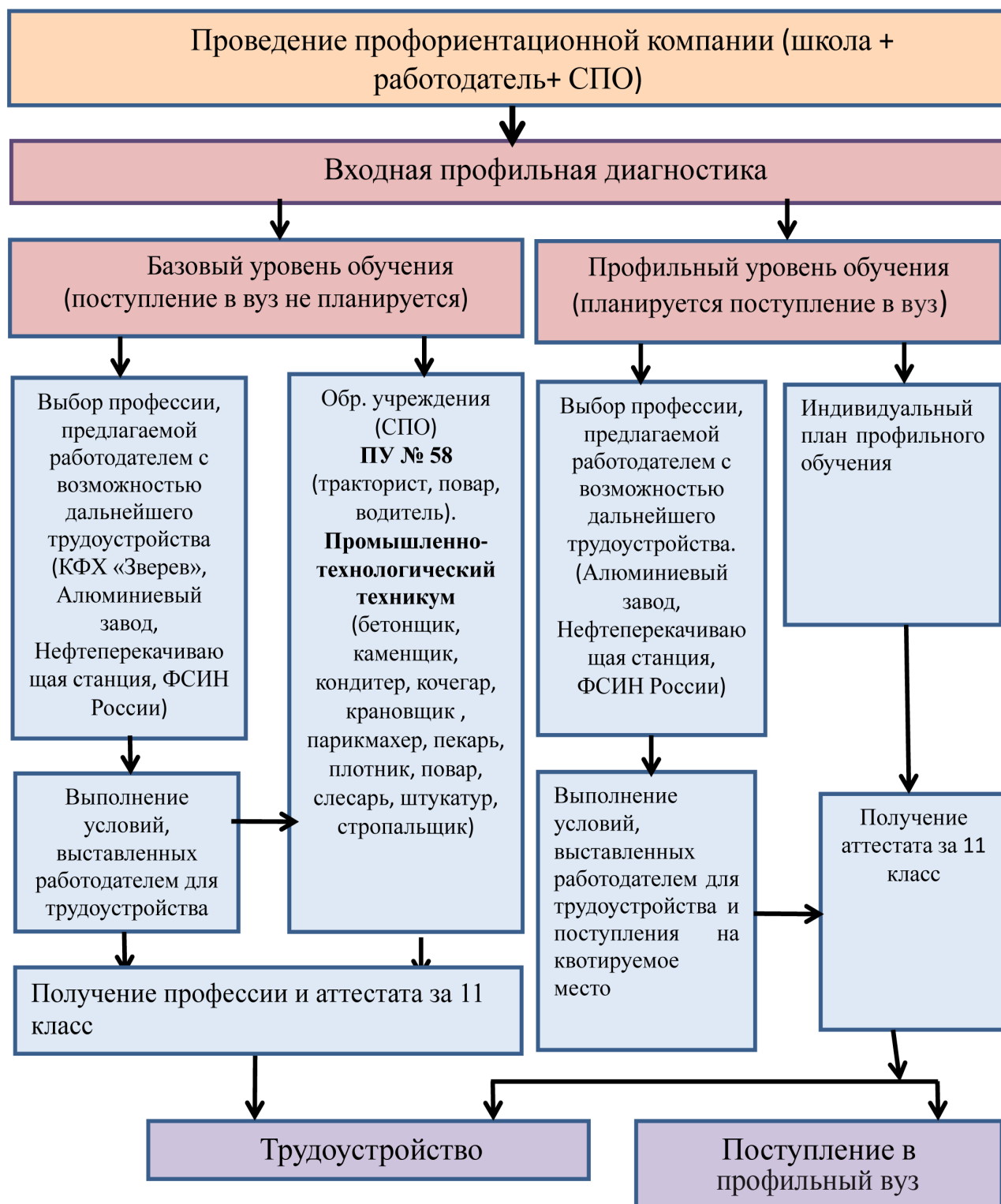


Рис. 1. Модель организации профильного обучения

На подготовительном этапе разработки модели нами была проведена предварительная работа с основными работодателями и партнерскими образовательными организациями (СПО, ВО). Ключевые работодатели сформировали список востребованных специальностей для ранней профориентации. Нами были выделены организации СПО для обучения этим специальностям.

На начальном этапе после проведения профильной диагностики ученики делятся на два профильных образовательных маршрута (профиль, база) исходя из выбранного набора экзаменов (ЕГЭ). Несмотря на изначально выбранную образовательную траекторию, школьник в процессе обучения может изменить свой выбор. Основной целью разработанной модели профильного обучения является приобретение профессии выпускниками школ, получение квотируемого места в вузе по специальности, заявленной работодателем, и трудоустройство на востребованную специальность в родном населенном пункте.

Анализ результатов апробации модели организации профильного обучения в общеобразовательном учреждении был проведен по следующим критериям эффективности:

1. Количество выпускников, готовых продолжить работу и/или обучение по выбранному профилю.
2. Количество выпускников, получивших удостоверение о приобретении профессии.
3. Количество выпускников, получивших направление на работу на квотируемое место от работодателя.
4. Уровень заинтересованности в профильном обучении со стороны родителей/учеников/работодателей.

Результаты опытно-экспериментальной работы по апробации разработанной модели представлены на рис. 2, 3, 4.

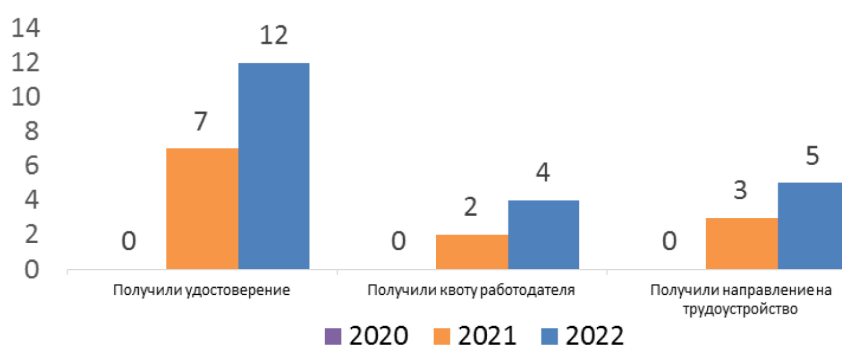


Рис. 2. Количество выпускников, получивших профессию и направление на трудоустройство

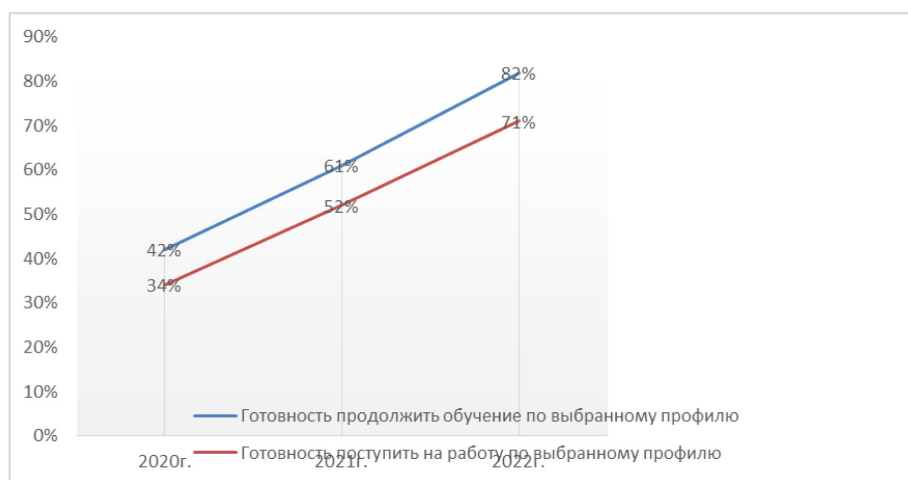


Рис. 3. Количество выпускников, готовых продолжить обучение и/или работу по выбранному профилю

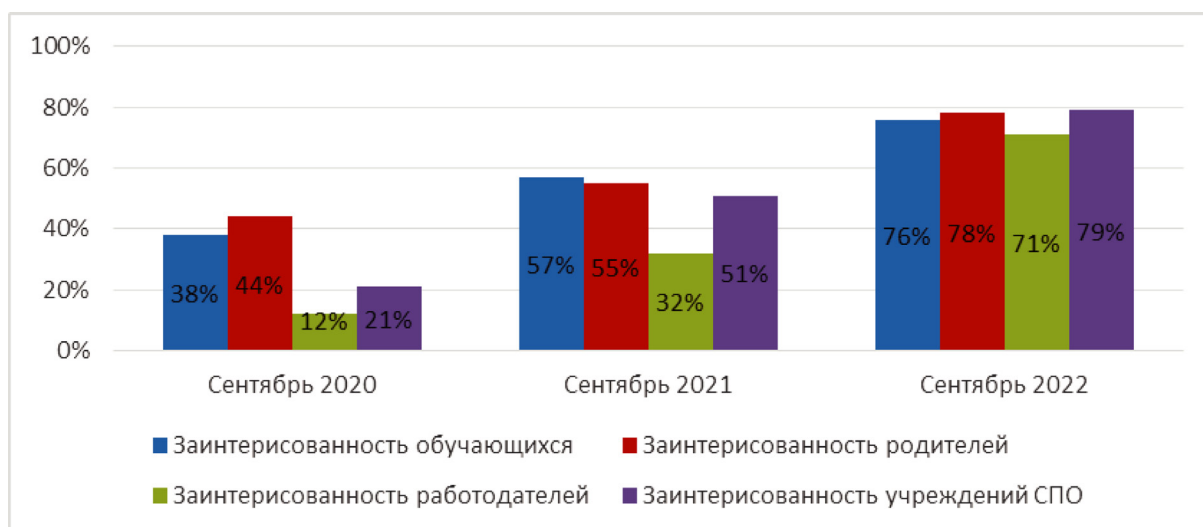


Рис. 4. Уровень заинтересованности участников в продолжении профильного обучения

Подводя итог анализа результатов педагогического эксперимента, можно сделать выводы о положительной динамике всех представленных критериев эффективности.

Реализованная модель организации профильного обучения:

1. Позволяет снизить социальное напряжение в регионе.
2. Позволяет снизить безработицу населения и дефицит квалифицированных кадров в отдельно взятых регионах.
3. Может быть тиражирована для применения в других малых населенных пунктах и адаптирована под специфику территории.
4. Позволяет расширить список работодателей и сторонних учебных заведений.

Библиографический список

1. Алексеева Г.И. Организационно-педагогические основы реализации профильного обучения Северных регионов России: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2010. 55 с.
2. Дубинина А.В. Проблематика личностно ориентированного подхода в современной системе образования // Проблемы и перспективы развития образования: материалы IV междунар. науч. конф. (г. Пермь, июль 2013 г.). Пермь: Меркурий, 2013. С. 5–7.
3. Кисляков А.В., Щербаков А.В. Построение модели воспитания и социализации обучающихся на основе принципа интегративности // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 1. Том II (Психолого-педагогические науки). С. 26–32.
4. Кольга В.В., Шувалова М.А. Подготовка техников аэрокосмической отрасли в условиях дуального образования. Красноярск, 2019. 216 с.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ РАБОТНИКОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

THE PROBLEM OF DEVELOPING PROFESSIONAL LEADERSHIP QUALITIES OF EMPLOYEES OF AN EDUCATIONAL INSTITUTION

Е.С. Щеголева, О.В. Груздева

E.S. Shchegoleva, O.V. Gruzdeva

Лидерство, лидерские качества, профессиональная компетентность.

В статье раскрываются определения: «лидер», «лидерство», «лидерские качества», «компетентность», «профессиональная компетентность» и обсуждается проблема развития профессиональных лидерских качеств, работников учреждения образования.

Leadership, leadership qualities, professional competence.

The article reveals the definitions: “leader”, “leadership”, “leadership qualities”, “competence”, “professional competence” and discusses the problem of developing professional leadership qualities of employees of educational institutions.

Многообразие экономических и социокультурных изменений в современном российском обществе оказывают существенное влияние на образование, в связи с чем в этой сфере возникает проблема развития профессиональных лидерских качеств, работников учреждений образования и совершенствования квалификации кадров.

Работники образовательной организации должны обладать актуальными профессиональными знаниями, однако помимо этого, на сегодняшний день их отличают такие качества, как целеустремленность, активность, ответственность, общительность, то есть более востребованы работники, обладающие лидерскими компетенциями.

Опыт деятельности современных работников образовательных организаций показывает следующее: когда работник обладает такими качествами, как самостоятельность, инициативность, организаторская проницательность, способность к самореализации, самосовершенствованию, саморазвитию, он достигает определенных высот в профессиональной деятельности. Людей, обладающих этими качествами, многие ученые характеризуют как лидеров. Современный конкурентоспособный работник образовательной организации, бесспорно, должен быть лидером.

Проблема развития профессиональных лидерских качеств работников учреждения образования состоит в трудностях формирования лидеров, так как это не стихийный процесс, его можно и нужно организовывать, и это необходимо делать в процессе, где сам человек является субъектом собственного становления.

Лидерство как социальное явление сопровождает человечество на протяжении всего его существования. Везде, где формируется группа, состоящая более чем из двух человек, может возникнуть ситуация лидирования одного и следования за ним других. Лидер оказывает значительное влияние на процессы самоорганизации группы, формирование групповых норм и ценностей, на поведение последователей. В связи с этим лидеры и сам феномен лидерства традиционно привлекают внимание исследователей [3].

В социально-психологическом понимании лидерство и лидерские качества связывается с более или менее организованной группой людей, объединенных общей целью, ценностями, интересами и т.п. В качестве организационного лидера признается член группы, который наделяется группой правом принятия групповых решений и организации совместной деятельности.

Итак, лидерство – это тип взаимодействия на уровне управления организацией, базирующийся на сочетании различных источников власти, являющийся наиболее эффективным для данной конкретной ситуации и направленный на мотивацию людей на достижение общих целей.

Анализ психолого-педагогической и историко-философской и методической литературы позволили выделить некоторые подходы к пониманию сущности лидерства и лидерских компетенций:

- сущностные характеристики человека связаны с принадлежностью его к социальной общности, которая воплощает в себе, прежде всего условия существования и развития личности (Аристотель, Л.С. Выготский, К. Маркс, А.В. Мудрик, Б.Д. Парыгин, Ф. Энгельс, Д. Юм, Е.А. Яблокова и др.);

- личность – уникальная, целостная система, представляющая собой «открытую возможность» самоактуализации, присущую только человеку (А. Маслоу),

- феномен лидерства характерен для социальной группы (С.А. Багрецов, И.П. Волков, Р.Т. Кричевский, К. Левин, А.В. Петровский, и др.).

Анализ широкого диапазона теоретических и научно-практических источников показал, что определение и обоснование условий эффективного развития лидерских компетенций работников образовательных организаций не рассматривались как отдельная теоретическая и практическая проблема.

Таким образом, недостаточная разработанность проблемы лидерских компетенций работников образовательных организаций и их целенаправленного развития в соответствии со спецификой профессиональной деятельности определяет актуальность данной темы.

Понятие «компетентность» включает в себя сложное, емкое содержание, интегрирующее профессиональные, социально-психологические, правовые и другие характеристики. В обобщенном виде компетентность специалиста представляет собой совокупность способностей, качеств и свойств личности, необходимых для успешной профессиональной деятельности в той или иной сфере [4].

По мнению Е.В. Раскачкина, компетентность – это категория оценочная, она характеризует человека как субъекта специализированной деятельности в системе общественного труда; и предполагает:

- 1) глубокое понимание сущности выполняемых задач и проблем;

- 2) хорошее знание опыта, имеющегося в данной области, активное овладение его лучшими достижениями;
- 3) умение выбирать средства и способы действия, адекватные конкретным обстоятельствам места и времени;
- 4) чувство ответственности за достигнутые результаты;
- 5) способность учиться на ошибках и вносить коррективы в процесс достижения целей [5].

В психологических исследованиях рассматриваются следующие виды компетентности: коммуникативная, профессионально-педагогическая. Профессиональная компетентность является результатом профессионального образования.

Профессиональная компетентность – это главный компонент подсистем профессионализма личности и деятельности, сфера профессионального ведения, круг решаемых вопросов, постоянно расширяющаяся система знаний, позволяющие выполнять профессиональную деятельность с высокой продуктивностью [1].

Высокий уровень профессиональной компетентности повышает конкурентоспособность специалиста и проявляет лидерские качества.

Формирование профессиональной компетентности – процесс воздействия, предполагающий некий стандарт, на который ориентируется субъект воздействия; процесс, подразумевающий некую законченность, достижение определенного уровня стандарта [6].

В научной литературе критериями профессиональной компетентности определены общественная значимость результатов труда специалиста, его авторитет, социально-трудовой статус в конкретной отрасли знаний (деятельности). Профессиональные компетенции имеют отношение к определенной группе должностей. Разработка профессиональных компетенций для всех групп должностей в образовательной организации является очень трудоемким и долгим процессом. Основные индивидуальные компетенции работников могут быть разделены на четыре группы: профессиональные, методические, социальные, личностные.

Таким образом, на основе критического анализа направлений развития профессиональных и лидерских компетенций работников образовательной организации можно заключить, что наиболее целесообразно рассматривать это понятие в двух основных значениях:

– во-первых, с позиций работника – развитие профессиональных компетенций персонала – это важнейшая характеристика, отражающая как качественное изменение персонала образовательной организации, связанное с возникновением нового, которое происходит в результате управляющего воздействия и (или) по инициативе самих работников для обеспечения их соответствия условиям деятельности и самореализации, так и качественное состояние работника в определенный момент времени;

– во-вторых, с позиций образовательной организации – развитие лидерских компетенций персонала выступает как подсистема управления персоналом, включающая совокупность процессов, механизмов, методов воздействия организации на качество работников для достижения нового более высокого, качественного уровня персонала, обеспечивающего развитие образовательной организации.

Анализ научно-педагогических и психологических подходов позволил выделить ряд профессиональных лидерских компетенций работников образовательной организации, которые представляют определенный исследовательский интерес. К ним можно отнести основные: управленческую, коммуникативную, инновационную, экономическую, психологическую компетентности.

Обращаясь к проблеме совершенствования профессиональной компетентности и лидерских компетенций, большинство исследователей рассматривают их как сложное понятие, включающее в себя емкое содержание, интегрирующее профессиональные, социально-педагогические, социально-психологические, правовые и другие характеристики. Единой трактовки не существует по причине различия научных подходов и решаемых исследователями научных проблем.

Для успешного решения задач модернизации общего образования работники образовательной организации должны по-новому осмыслить свою профессиональную деятельность. Изучение особенностей компетентностного подхода к оценке профессионализма работников образовательных организаций изобилует многообразием требований к контенту их компетентности [7]. В период широкой модернизации образования в сочетании с социально-экономическими преобразованиями крайне важно определить качество профессионализма современных работников образовательных организаций.

Библиографический список

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изменениями на 14 июля 2022 года) (редакция, действующая с 1 сентября 2022 года).
2. Груздева О.В., Лобойко Т.М. Управление качеством образования дошкольной образовательной организации на основе ресурсного подхода // Современное психолого-педагогическое образование: материалы международных психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой. Сер. «Современное психолого-педагогическое образование». 2020. С. 203–206.
3. Занковский А.Н. Психология лидерства: от поведенческой модели к культурно-ценностной парадигме. М.: Институт психологии РАН, 2021. 173 с.
4. Кострова Ю.С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый. 2018. № 12. С. 102–104.
5. Раскачкина Е.В. Ценностно-смысловые компетенции личности как интегративная категория современной педагогической теории и практики // Сибирский педагогический журнал. 2022. № 1. С. 161–167.
6. Скурихина Т.Г. Компетенция и компетентность в системе показателей качества человеческих ресурсов организации // Труды XIII МНПК «Управление организацией: Диагностика, стратегия, эффективность». СПб.: Изд-во Политехн. ун-та, 2019. 200 с.
7. Стратегия России: взгляд в завтрашний день: сборник статей X Международной научной конференции «Абалкинские чтения» // Рос. экон. ун-т им. Г.В. Плеханова; под ред. С.Д. Валентея. М.: Изд-во РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2021. 301 с.

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНФОРМАТИКИ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ – ПРОБЛЕМЫ И ИННОВАЦИОННЫЕ РЕШЕНИЯ

TEACHING COMPUTER SCIENCE IN A MODERN SCHOOL – PROBLEMS AND INNOVATIVE SOLUTIONS BY

П.В. Щербелева, В.В. Кольга

P.V. Shcherbeleva, V.V. Kolga

Информатика, информационная культура, цифровое образование, цифровизация общества, системный характер информатики.

В статье рассматриваются приоритетные проблемы изучения школьного курса информатики в условиях информатизации и цифровизации общества, новых требований к ориентации в информационном пространстве. Освещаются инновационные решения информатики как учебной отрасли в целях повышения информационной культуры школьников.

Computer science, information culture, digital education, digitalization of society, systemic nature of computer science.

The article discusses the priority problems of studying the school course of computer science in the conditions of informatization and digitalization of society, new requirements for orientation in the information space. Innovative solutions of computer science as an educational branch are highlighted in order to improve the information culture of schoolchildren.

Сегодня без информационно-коммуникационных технологий невозможно представить нашу жизнь. В российских школах происходит отеснение обычного учебника, традиционных уроков на задний план. Глобальные процессы в современном мире – такие как цифровизация и формирование информационного общества – создают возможности для развития человека и эффективного решения многих экономических и социальных проблем.

Современный этап развития российского образования характеризуется широким внедрением в учебный процесс компьютерных технологий. Они позволяют выйти на новый уровень обучения, открывают ранее недоступные возможности как для учителя, так и для учащегося. Информационные технологии находят свое применение в различных предметных областях на всех возрастных уровнях, помогая лучшему усвоению как отдельных тем, так и изучаемых дисциплин в целом. Навыки пользователя персональным компьютером открывают большие возможности самообразования. Но в полном объеме использовать эти возможности смогут только те, кто будет владеть необходимыми знаниями и навыками ориентации в информационном пространстве. Поэтому одной из главных задач образования является активное формирование и развитие информационной культуры в обществе. Безусловно, информатика играет одну из важных ролей в решении этой проблемы [7, с. 3]. Следовательно, актуальным является исследование и анализ проблем в изучении курса информатики в общеобразовательной школе и определение инновационных решений для эффективного освоения этой учебной дисциплины.

До недавнего времени основной задачей учителя информатики было научить детей использовать компьютер для обработки информации: текстовый редактор, электронные таблицы, графические редакторы. Сегодня одной из наиболее актуальных тенденций развития современного общества является его информатизация: стремление к инновациям, постоянным изменениям.

Одной из главных особенностей развития современного школьника является осознание значимости информатики как учебного предмета в общесоциальном контексте еще на дошкольном уровне. Интернет, социальные сети, блоги, электронные библиотеки, электронные книги, мобильные телефоны, средства мгновенного обмена сообщениями, IP-телефония, карманные компьютеры и коммуникаторы создают для современного школьника устойчивое представление о необходимости компетентного взаимодействия с современным информационным пространством.

Информатика – это общеобразовательный предмет, который предназначен для формирования информационно-коммуникационных компетентностей обучающихся, поэтому его содержание и педагогические подходы необходимо формировать на основе системных позиций, которые продиктованы спецификой и задачами среднего общего образования [6, с. 315]. Особенность изучения курса информатики заключается в том, что задачи курса интегрированы в другие предметные области знаний: физику, математику, астрономию и т.д., в силу чего изучение информатики носит межпредметный характер (рис.). В связи с этим возникает еще одна проблема, которая проявляется в отсутствии оптимизированной по содержанию последовательности изучения учебных блоков. Это приводит к нерациональному использованию ограниченных временных ресурсов [4, с. 4].

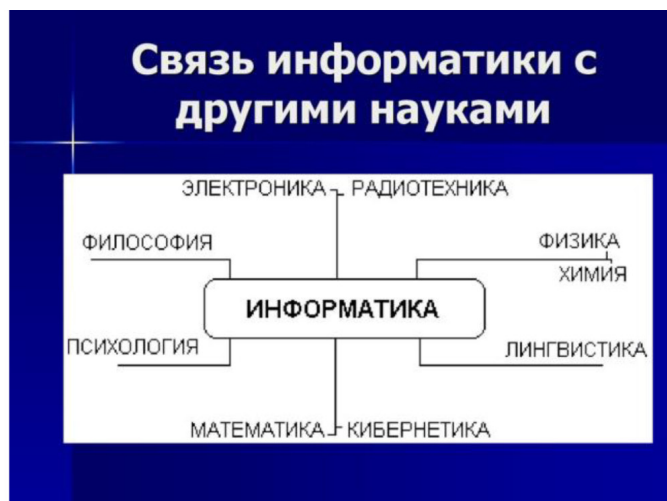


Рис. Межпредметные связи курса информатики

Одной из важных тем в изучении информатики является информационная культура. В 21 веке дети не просто должны знать о существовании компьютера/ноутбука, не просто иметь общее представление о нем, а уметь на нем работать, уметь пользоваться этой современной техникой и применять ее на практике [4, с. 6]. Информатика – это наука не о предметах или процессах, как это было в 2000-х,

а о методах, средствах и технологиях их автоматизации, создания и функционирования. Существенным моментом, который влияет на фундаментальность науки информатики – объектом ее изучения являются не цели, а закономерности. Учебный предмет предусматривает не только его глубокое изучение, но и практическое применение знаний, умений и навыков для модернизации собственного обучения и оптимизации учебной нагрузки как для ученика, так и для учителя.

Самой важной и ключевой проблемой обучения является неожиданная смена ведущей деятельности с игровой на учебную. Формирование учебной деятельности очень часто не совпадает с игровыми потребностями ребенка, и очень болезненно воспринимается им. Чтобы плавно переходить от игрового процесса к учебному, можно применять возможности игровой дидактической компьютерной методики. Введение с 1 класса предмета информатики предоставляет возможности рассказать детям о компьютере, показать весь спектр его возможностей, подготовить детей к работе на ЭВМ.

Безусловно, уроки информатики влияют на творческое развитие школьников. Современное представление о информационной деятельности как о виде творчества, требующей, помимо развитого логического и системного мышления, умения мыслить находчиво и продуктивно, ориентирует учителя информатики на развитие фантазии и творческого воображения учащихся [1].

На уроках информатики формируется системное восприятие мира и понимание единой информационной связи различных природных и социальных явлений; развитие системного мышления, уровень которого во многом определяется способностью оперативно обрабатывать информацию и принимать на ее основе обоснованные решения, что требует от школьников дополнительных возможностей, а от учителя – применения все новых методов и средств обучения [5, с. 178].

Сущность учебного курса по информатике в определенной мере должна соответствовать современному развитию науки, требованиям общественности. Колоссальный скачок вычислительной техники, в первую очередь персональных компьютеров и их программного обеспечения, происходит стремительно. Вычислительная техника вливается во все сферы человеческой деятельности и является настолько всеобъемлющей, что появилась потребность подготовки и переобучения специалистов для качественного обучения детей при помощи новых информационных технологий, применяя новые возможности, а также вводить детей в сложный мир современной информатики.

Появление новых компьютерных технологий способствует расширению числа учебных тем в рамках подготовки к информатике. Компьютерные технологии развиваются настолько стремительно, что, как бы ни старалось образование успеть за этими технологиями, оно хоть на шаг, но все-таки будет от них отставать. Говоря об образовании, школьные учебные планы отесняют изучение информатики из начальной школы в основную (с 7 класса), объединяя информатику и математику в один компонент. Подобное изменение ведет к потере знаний учащимися 1–6 классов по информатике, а именно в этот возрастной период у школьников формируется навык использования компьютерных, цифровых технологий.

По рекомендациям преподавания информатики в течение последних лет увеличивается важность следующих тем [3, с. 240]:

- глобальные сети;
- технологии сети Интернет;
- графический и медиаконтент;
- встроенные системы;
- базы данных;
- использование дополнений программных интерфейсов;
- взаимодействие роботизированных машин и человека;
- надежность программного обеспечения;
- информационная безопасность;
- конкретные предметные отрасли.

Таким образом, в школьных и вузовских курсах информатики возникает проблема нечеткости границ, связанных с общими терминами. Использование данных технологий нередко занимает центральное место не только на вузовских курсах, но также в общеобразовательных школах.

В условиях стремительных технологических изменений направленность системы образования на усвоение школьниками системы знаний, оправданной еще десятилетие назад, уже не соответствует современному социальному заказу, который включает наличие системы ключевых компетентностей у специалистов, способных к успешной самореализации, обучению на протяжении жизни и в процессе поддержки развития общества.

Существует еще ряд проблем, таких как недостаточные количественные и качественные характеристики программного обеспечения, которое предназначается для постоянного поддержания обучения учащихся соответственной возрастной категории; недостаточное количество часов для организации полноценного изучения предмета, соблюдение санитарно-гигиенических норм и т.д.

Решение этих проблем и заданий невозможно без совершенствования методики обучения информатике, основанной на принципах непрерывного и последовательного обучения.

Информатика все более и более влияет на дальнейшее развитие человечества. Она становится важным фактором, определяющим общий уровень потенциала общества, перспективы развития его. Информатизация общества – самая важная составляющая современного общества, характеризующаяся высокой информационно-коммуникационной технологией и развитой информационной структурой. Информатика превращается из по сути технической в фундаментальную науку про информацию и информационные процессы в природе и обществе [5, с. 176].

Общеобразовательная и практическая значимость школьного курса информатики будет постоянно и стремительно расти. Курс приобретает большой гуманитарный потенциал. Ему уже принадлежит значительная роль в подготовке подрастающего поколения к плодотворной деятельности в информационном обществе [7, с. 3].

Библиографический список

1. Гольдин А. Образование: взгляд педагога. URL: <http://www.computerra.ru/readitorial/393364/>
2. Ершов А.П. Информатизация: от компьютерной грамотности школьников к информационной культуре общества. Коммунист. 1988. № 2. С. 82–92.
3. Информационная грамотность: международные перспективы / под ред. Х. Лау. Пер. с англ. М.: МЦБС, 2010. 240 с.
4. Колин К.К. О структуре и содержании образовательной области «Информатика» // Информатика и образование. 2000. № 10. С. 3–10.
5. Коротков Н. Информатика в школе: настоящее и будущее // Народное образование. 2008. № 6. С. 176–180.
6. Крук Ч. Школы будущего. Гуманитарные исследования в Интернете / под ред. А.Е. Войсунского. М.: Можайск-Терра, 2000. С. 314–332.
7. Кузнецов А.А., Бешенков С.А., Ракитина Е.А. Современный курс информатики: от элементов к системе // Информатика и образование. 2004. № 1. С. 2–8.
8. Пейперт С. Переворот в сознании: Дети, компьютеры и плодотворные идеи: Пер. с англ. Под ред. А.В. Беляевой, В.В. Леонаса. М.: Педагогика, 1989. 224 с.

Раздел 3.
ПОДГОТОВКА
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ
К РЕАЛИЗАЦИИ ПРИОРИТЕТНЫХ
НАПРАВЛЕНИЙ РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ
ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ОСНОВА ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ФОРМИРОВАНИЮ РАЗНЫХ ВИДОВ ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ ВОСПИТАННИКОВ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

COMPETENT BASIS FOR TRAINING FUTURE TEACHERS TO FORM DIFFERENT TYPES OF FUNCTIONAL LITERACY OF PRESCHOOL PUPILS

О.Н. Анцыпирович, О.В. Леганькова,
М.С. Мельникова

O.N. Antsyrovich, O.V. Legankova,
M.S. Melnikova

Функциональная грамотность, компетенции, воспитанник дошкольного возраста.

В статье представлена содержательная характеристика профессиональных компетенций будущих воспитателей дошкольного образования, обеспечивающих формирование разных видов функциональной грамотности у воспитанников дошкольного возраста.

Functional literacy, competencies, pupil of preschool age.

The article presents a meaningful description of the professional competencies of future preschool educators, which ensure the formation of various types of functional literacy among preschool pupils.

Сегодня в период трансформации общества инновационность и креативность, сформированность личностных, социальных навыков и эмоционального интеллекта выступают основой социального благополучия и экономического процветания личности и общества. В связи с этим выявление основных подходов к определению содержания и образовательных результатов в системе высшего образования является одной из приоритетных задач современной педагогической теории и практики, что обуславливает необходимость постоянного пересмотра требований к профессиональной подготовке будущих педагогических работников и результатам их обучения. Наблюдаемая общемировая тенденция перехода к новому качеству высшего образования проявляется прежде всего в нарастании комплексного, системного, междисциплинарного и интегрального характера требований к уровню подготовленности выпускников учреждений высшего образования для выполнения профессиональных, социальных и иных ролей в разнообразных контекстах.

В настоящее время согласно исследованиям в области дошкольного образования целью формирования основ функциональной грамотности ребенка дошкольного возраста является «формирование способности применять полученные в различных видах деятельности знания (представления), умения и навыки для решения различных бытовых, игровых, учебных и других практических задач, развитие позитивных личностных качеств и установок, обеспечение стартовых

возможностей, содействующих дальнейшему развитию личности, а также обогащению и развитию своего образовательного потенциала» [3, с. 20].

Контент-анализ психолого-педагогических исследований позволяет констатировать, что основаниями для определения видов (компонентов) функциональной грамотности, формируемых у воспитанников дошкольного возраста, выступают: ориентация на спектр функций современного человека, свойственная и специфическая для дошкольного возраста целостность личности и нерасчлененность процесса ее развития, особенности формирования целостной картины мира ребенка как системы представлений об окружающей действительности, отраженных в многообразии чувственных образов и совокупности абстрактных понятий.

При определении целостности личности ученые определяют ее как синтез качеств, характеризующих высший уровень развития [2], гармоничное единство всех сторон развития – физического, умственного, нравственного, эстетического (В.И. Логинова, А.А. Головкина, И.В. Стародубцева и др.), сочетание таких начал в человеке, как биологическое, социальное и культурное (Б.Г. Ананьев, М.С. Каган, Р.М. Чумичева и др.), интеграцию чувств и разума (познавательных процессов), желаний (потребностей, мотивов) характера и способностей личности (В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев и др.).

Исследователи отмечают, что формирование целостной картины мира ребенка дошкольного возраста находит отражение и представлено в ряде видовых картин: предметного мира (представления о внешнем виде, особенностях и функционировании неживой природы и предметах рукотворного мира); живого мира (представления ребенка о живой природе); социального мира (представления о разнообразии функций и видах деятельности); языковая картина мира (представления ребенка о способах коммуникации в мире людей) [9, с. 191].

Образовательный стандарт дошкольного образования выдвигает принцип интеграции как приоритетное требование к реализации учебной программы дошкольного образования, организации образовательного процесса [4]. Интегрированный процесс в дошкольном образовании носит развивающий и преобразующий характер, что позволяет актуализировать освоенные воспитанниками действия и обогатить их содержание, способствует формированию целостной картины мира. Ученые отмечают, что формированию функциональной грамотности в большей степени соответствует интегративное содержание [3, с. 20]. Исходя из этого, выделение разных видов (компонентов) функциональной грамотности воспитанников дошкольного возраста носит интегративный характер, чему способствует интегративное содержание образовательных областей учебной программы дошкольного образования, каждая из которых обеспечивает формирование основ следующих видов (компонентов) функциональной грамотности: социально-нравственной, естественно-научной, информационно-читательской, математической, здоровьесберегающей, коммуникативной, финансовой.

В связи с этим профессиональная подготовка будущего воспитателя дошкольного образования ориентирована на освоение современных образовательных технологий и результативных практик по формированию основ функциональной

грамотности воспитанников дошкольного возраста, адаптацию содержания, отбор и применение образовательных технологий, разработку компетентностно-ориентированных заданий, использование ресурсов дистанционного обучения и приемов формирующего оценивания.

По мнению ученых (Л.М. Перминова, А.И. Тряпицына, П.И. Фролова, И.В. Шутова и др.), структурно процесс формирования функциональной грамотности студента предполагает овладение им различными знаниями, умениями и навыками из непосредственно профессиональной отрасли и связанных с ней областей, а также навыками по взаимодействию с обществом [8]. Деятельность воспитателя учреждения дошкольного образования, наряду с типичными для педагогической деятельности чертами и функциями, обладает спецификой и существенно зависит от возраста ребенка [7]. Во-первых, ни на какой другой образовательной ступени не отдается столь очевидного приоритета целям целостного развития ребенка, а не целям обучения. Во-вторых, деятельность воспитателя детского сада отличается особыми импровизационными характеристиками, яркой эмоциональной насыщенностью и необходимостью высокой степени принятия взрослого ребенком [1, с. 32].

Выявленная специфика формирования разных видов (компонентов) функциональной грамотности воспитанников дошкольного возраста позволила определить перечень профессиональных компетенций подготовки будущего воспитателя дошкольного образования по формированию основ функциональной грамотности воспитанников дошкольного возраста средствами учебных дисциплин специальности педагогической, психологической и методической направленности. Содержание каждой из выявленных групп компетенций представлено следующим образом: проектировать процесс развития и обучения с учетом особенностей индивидуального развития и составляющих функциональной грамотности воспитанников дошкольного возраста; реализовывать процесс развития и обучения, используя эффективные приемы, методы и технологии, направленные на формирование основ функциональной грамотности воспитанников дошкольного возраста в разных видах деятельности; применять современные технологии и STEAM подход, владеть средствами визуального программирования, образовательной робототехники для обеспечения развивающей образовательной среды учреждения дошкольного образования (*общепедагогические компетенции*); разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты воспитанников по формированию основ функциональной грамотности при реализации учебной программы дошкольного образования на основе межпредметной интеграции ее содержания, гибкости в организации образовательного процесса и использовании образовательных технологий; применять в образовательном процессе задания технологии, обеспечивающие социальную ориентацию и личностную включенность воспитанников, проблемность и контекстность, способствующие реализации воспитательной направленности при формировании основ функциональной грамотности воспитанников дошкольного возраста (*предметно-методические компетенции*); адаптировать электронные образовательные ресурсы и технологии

дошкольного образования к современным требованиям, позволяющим развивать критическое мышление, креативность, эмоциональный и социальный интеллект, навыки сотрудничества и продуктивного взаимодействия воспитанников дошкольного возраста; использовать современные информационно-коммуникационные технологии для информационно-просветительской работы с родителями в целях обогащения воспитательного потенциала семьи и продуктивного взаимодействия с законными представителями по вопросам формирования функциональной грамотности воспитанников дошкольного возраста (*специальные компетенции*); понимать собственный уровень готовности к формированию разных видов функциональной грамотности, определять собственные профессиональные дефициты и способы их устранения, преодолевать профессиональные стереотипы; быть восприимчивым к новым педагогическим идеям, опыту и инновациям, формированию социальных практик; реализовывать эмоционально насыщенное позитивное педагогическое взаимодействие, поддержку по отношению ко всем субъектам образовательного процесса (*психологические компетенции*).

Таким образом, представленный перечень компетенций, необходимых будущему воспитателю дошкольного образования, позволит осуществлять инновационную педагогическую деятельность, направленную на формирование основ функциональной грамотности ребенка дошкольного возраста в образовательном процессе учреждения дошкольного образования с учетом специфики профессиональной сферы и социокультурных условий.

Библиографический список

1. Белкина В.Н. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности педагога дошкольного образования: подходы к определению и классификации // Ярославский педагогический вестник. 2008. № 4 (57). С. 31–34.
2. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение. М.: МПСИ; Воронеж: Модэк, 1996. 392 с.
3. Косенюк Р., Старжинская Н., Носова Е., Мельникова М. Теоретико-методические основания формирования основ функциональной грамотности у воспитанников учреждений образования, реализующих образовательную программу дошкольного образования // Пралеска. 2022. № 8. С. 18–29.
4. Образовательный стандарт. Дошкольное образование: постановление М-ва образования Респ. Беларусь от 4 авг. 2022 г., № 228 // Национальный образовательный портал. URL: <https://www.adu.by/images/2022/08/standart-doshkol-obraz.pdf>
5. Основная образовательная программа дошкольного образования «Вдохновение»; под ред. В.К. Загвоздкина, И.Е. Федосовой. М.: Национальное образование, 2019. 330 с.
6. Савченко М.В. Формирование предпосылок функциональной грамотности у детей дошкольного возраста // Современные проблемы науки и образования. 2021. № 4. С. 34–37.
7. Собкин В.С. К вопросу о профессиональной позиции воспитателя // Современное дошкольное образование. 2016. № 7. С. 46–57.
8. Фролова П.И. Формирование функциональной грамотности как основы развития учебно-познавательной компетентности студентов технического вуза в процессе изучения гуманитарных дисциплин: монография. Омск: СибАДИ, 2012. 196 с.
9. Яркина Л.В., Савицкая Ю.А. Формирование картины мира у дошкольников // Педагогика. Психология. Социокинетика. 2018. № 2. С. 191–195.

ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ РАБОТНИКОВ ДОШКОЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ: СОДЕРЖАНИЕ И РЕАЛИЗАЦИЯ ПРОГРАММЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ «НЯНЯ»

ADDITIONAL EDUCATION FOR WORKERS OF PRESCHOOL ORGANIZATIONS: CONTENT AND IMPLEMENTATION OF THE «NANNY» PROGRAM

Л.А. Диденко

L.A. Didenko

Дополнительное образование, работники дошкольных образовательных организаций, программы профессиональной подготовки по профессиям рабочих, должностям служащих. В статье обсуждается необходимость и перспектива профессионального обучения младшего персонала дошкольных образовательных организаций и содержание программы профессионального обучения «Няня».

Additional education, employees of preschool educational organizations, vocational training programs for the professions of workers, positions of employees.

The article discusses the need for vocational training of junior staff of preschool educational organizations and the content of the program “Nanny (child care worker)”.

Проблема дополнительного образования и профессионального обучения младших воспитателей и нянь является актуальной, так как общество заинтересовано в полноценном развитии дошкольников, обеспечении безопасности жизни детей, создании в детском саду психологически комфортной образовательной среды, поддержании эмоционального благополучия ребенка и др.

Вопросам обучения и развития работников дошкольных образовательных организаций посвящено множество научных публикаций. Например, М.Ю. Парамонова отмечает, что вызовы современности требуют от педагога гибкости и оперативности в освоении новых компетенций или развития имеющихся до более высокого уровня [2]. В публикациях Н.И. Джегутановой актуализируется необходимость выявления и изучения потребностей педагогов, наращивания их умений для реализации общепедагогических функций “обучение”, “воспитательная деятельность”, “развивающая деятельность” в дошкольной образовательной организации [1].

Вместе с тем публикаций и исследований по профессиональному развитию младших воспитателей и нянь недостаточно и вопросы необходимости их обучения в научном сообществе не обсуждаются. Принято считать, что работа с маленькими детьми в детском саду не требует специального образования и опыта, так как помощник воспитателя или младший воспитатель отвечает только за чистоту помещений и выполняет функцию няни.

В современном детском саду младший воспитатель выполняет функцию не только присмотра и ухода за детьми, под которым понимается система мер по организации питания и хозяйственно-бытового обслуживания детей, обеспечение личной гигиены и режима дня. Младший воспитатель оказывает помощь детям в организации развивающих и подвижных игр, сопровождает детей-инвалидов в процессе творческих занятий, проведении экскурсий, взаимодействует с родителями, следовательно, активно включается в образовательный процесс.

Однако значительная часть работающих младших воспитателей не имеют специального образования, не владеют элементарными знаниями в области педагогики и психологии детства, не учитывают возрастные и индивидуальные особенности детей, не умеют взаимодействовать с родителями, что безусловно, влияет на качество образовательного процесса дошкольников [3].

Сегодня важным является приобретение новых компетенций: знание возрастных и психологических особенностей; владение технологиями проведения подвижных игр, правилами организации детей на прогулке; умение определять особенности воспитанников с ограниченными возможностями здоровья и индивидуальные потребности инвалидов; использовать современные формы и методы взаимодействия с родителями; организовывать оздоровительные мероприятия, способствующие профилактике заболеваний и др. Поэтому назрела острая необходимость обновления профессиональных знаний и умений и массового профессионального обучения младшего персонала детских садов.

Для этого преподавателями нашего университета разработаны схожие по содержанию программы профессионального обучения «Няня», «Младший воспитатель» объемом 144 часа.

Целью программы является формирование компетенций в области присмотра и ухода за детьми дошкольного возраста: осуществлять наблюдение за поведением детей от 3 лет; устанавливать контакт с детьми с учетом их физического и психического состояния; помогать детям в самообслуживании и др.

Структура программы модульная, в основу положен компетентностный подход; выполнение комплексных учебных заданий, требующих практического применения знаний и умений, полученных в ходе изучения логически связанных дисциплин; использование информационных технологий; применение электронных образовательных ресурсов и др.

Содержание программы разработано в соответствии с требованиями профессионального стандарта и включает два модуля: присмотр за детьми дошкольного возраста и уход за детьми с ограниченными возможностями здоровья. Каждая дисциплина модуля содержит лекцию (текст, видео), презентацию, самостоятельную и практическую работы, тесты для контроля и др.

В программе предусмотрена стажировка, целью которой является получение новой компетенции в области присмотра и ухода за детьми дошкольного возраста. Чаще всего слушателям предлагается пройти ее на своем рабочем месте с оформлением отчетной документации, на базе любого детского сада по месту жительства или выбрать детский сад по предложению университета.

Пример методических рекомендаций по прохождению стажировки: *«Прослушайте видеоинструкцию и дополнительно посмотрите презентацию для прохождения стажировки и оформления портфолио. В портфолио вы включаете следующие разделы: информация о себе; афоризм о воспитании; краткая характеристика возраста детей (3–4 года, 4–5 лет, 6–7 лет); перечень видов деятельности, которые были осуществлены; подвижные игры (указываете 5 подвижных игр и описываете их); развитие речи (указываете 5 сказок или мультфильмов). Оценка вашей профессиональной компетентности (возможно по предложенной схеме или по другой). Инструкции по содержанию заданий изложены в видеоинструкции и в прикрепленных файлах. Желаем успеха!»*

Выполнение самостоятельной работы осуществляется в дистанционном режиме, слушателями изучаются представленные кейсы с лучшими практиками, дополнительные ссылки и материалы по темам курса, инструкции в различных форматах (видео, скринкасты, подкасты, интерактивные справочники, текстовые пояснения).

Примеры для самостоятельной работы: Приведите примеры из практики дошкольного воспитания использования следующих практических методов: а) упражнение – многократное повторение умственных и практических действий заданного содержания; б) опыты и экспериментирование – направлены на помощь в приобретении знаний о том или ином предмете (не менее 3); в) моделирование – наглядно-практический метод (глобус, карта, план участка и др.).

Для оценки пройденного учебного материала слушатели проходят контрольные тесты самостоятельно, в удобное для них время. Необходимый материал для самостоятельной работы расположен в интерактивной образовательной среде; объем представленных заданий по темам соответствует времени, отведенному на самостоятельную работу.

Пример самостоятельной работы по дисциплине «Сохранение и укрепление здоровья обучающихся дошкольной образовательной организации»:

Задание: прочитайте статью «Профилактика агрессивного поведения воспитанников в детском саду» и ответьте на вопросы: Какой документ регламентировал деятельность по профилактике агрессивного поведения старших дошкольников? Сколько блоков включала профилактическая программа, какие это блоки? Какие формы профилактической работы были использованы при реализации программы? Какие средства применялись специалистами в работе? Какие методы применялись при организации информационно-просветительской работы с родителями дошкольников? Кратко охарактеризуйте семью, в которой воспитывались наиболее агрессивные дети.

Программа предусматривает проведение аттестации (текущей и итоговой) на основе оценки активности и участия в вебинарах, а также качества выполнения заданий в электронной образовательной среде. Материалы включают описание заданий, методические рекомендации по его выполнению и критерии оценивания.

Пример для итоговой аттестации:

Раскройте содержание вопросов: Особенности развития двигательной сферы детей дошкольного возраста с диагнозом «детский церебральный паралич». Методика обучения детей с ДЦП одеванию с помощью взрослого.

Кейс. «В младшую группу дошкольной образовательной организации поступил трехлетний мальчик с диагнозом «сенсорная алалия». В период адаптации к детскому саду он отказывался от режимных моментов. Во время завтрака, обеда и полдника просто сидел за столом, не ел и не брал ложку. Сопrotивлялся при перемене памперса, при одевании на прогулку». Опишите, что можно предпринять для адаптации ребенка?

Квалификационный экзамен по программе состоит из двух этапов: теоретического и практического. Основанием для аттестации является письменно подготовленный слушателем ответ на теоретические вопросы билета и выполнение практико-ориентированного задания.

Пример кейс-задачи

Ситуация: «Воспитатель заметила, что среди играющих детей нет Коли. – А почему же ты не идешь к ребятам? – Я скучаю по маме. – Как же ты скучаешь? – вдруг спрашивает воспитатель. Ребенок поднимает на нее глаза, потом, подавшись к ней, припадает головой к руке и почти шепотом быстро говорит: – Знаете, я, когда очень соскучусь, беру ее карточку и... моргаю ей! Воспитатель громко засмеялась. – Как моргаешь? Коля резко отталкивает от себя воспитателя и зло отвечает: – Никак! – и убегает».

Ответьте: Как выйти из такой ситуации? Что должен был сделать воспитатель, когда мальчик поделился с ним? Как теперь должен вести себя воспитатель по отношению к Коле? Составьте подобный кейс самостоятельно.

Таким образом, в результате обучения по программе профессионального обучения слушатели приобретают теоретические знания и практические умения для профессиональной деятельности. По результатам прохождения аттестации аттестационная комиссия принимает решение о выдаче свидетельства о профессии рабочего, должности служащего.

Библиографический список

1. Джегутанова Н.И., Ивашова В.А., Мажаренко С.В. Профессиональные дефициты педагогов региональной системы дошкольного образования: современная теория и практика андрагогического образования // Kant. 2022. № 2 (43). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnye-defitsity-pedagogov-regionalnoy-sistemy-doshkolnogo-obrazovaniya-sovremennaya-teoriya-i-praktika-andragogicheskogo> (дата обращения: 15.10.2022).
2. Парамонова М.Ю., Кротова Т.В., Волобуева Л.М., Осиненко М.В., Толкачева Г.Н. Повышение квалификации педагогов дошкольного образования на основе адаптивной модели профессионального развития // Педагогика и психология образования. 2022. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/povyshenie-kvalifikatsii-pedagogov-doshkolnogo-obrazovaniya-na-osnove-adaptivnoy-modeli-professionalnogo-razvitiya> (дата обращения: 15.10.2022).
3. Профессиональный стандарт «Няня (работник по присмотру и уходу за детьми)», Зарегистрировано в Министерстве юстиции Российской Федерации 25 декабря 2018 года, регистрационный № 53158. URL: <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72038314/> (дата обращения: 15.10.2022).

О КОМПЕТЕНЦИЯХ ВЫПУСКНИКА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ, ВОСТРЕБОВАННЫХ НА ЭТАПЕ ВХОЖДЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНУЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ В ДОШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

ABOUT THE COMPETENCIES OF A GRADUATE
OF A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION THAT ARE
IN DEMAND AT THE STAGE
OF ENTERING PROFESSIONAL ACTIVITY
IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

О.В. Груздева, Л.В. Лугарева

O.V. Gruzdeva, L.V. Lugareva

Выпускник, вуз, дошкольное учреждение, компетенции.

В статье обсуждаются вопросы адаптации выпускника вуза в профессиональную среду дошкольного образовательного учреждения. С позиции практики и с позиции вуза анализируются востребованные компетенции.

Graduate, university, preschool, competencies.

The article discusses the issues of adaptation of a university graduate to the professional environment of a preschool educational institution. From the position of practice and from the position of the university, the sought-after competencies are analyzed.

Процесс воспитания и обучения ребенка – это взгляд человечества в будущее. На наш взгляд, именно сейчас надо особенно заниматься системой подготовки педагогических кадров в инновационном залоге, как гаранта нашего «светлого» будущего в образовании. Кадровый потенциал является основным ресурсом всех инновационных преобразований в системе дошкольного образования в целом и дошкольном образовательном учреждении в частности.

В условиях современных вызовов происходит переосмысление значения образования и развития детей дошкольного возраста. В фокусе образовательной политики стоят задачи обеспечения и повышения качества дошкольного образования. Происходит смена технологического уклада и образовательной парадигмы. ДОО приобретают все большую свободу в выборе содержания, методов и средств развития своих воспитанников. Возможна реализация разнообразных программ. Увеличивается доля ДОО, работающих в режиме развития, инновационном режиме, в статусе региональных и федеральных площадок [1].

Например, МБДОУ № 70 «Дюймовочка» имеет статус:

– научно-внедренческой площадки КГПУ им. В.П. Астафьева для совместной реализации проекта «Инженерная школа», представляющего собой проект непрерывного образования «Детский сад – школа – вуз»;

- базовой площадки опережающих практик Красноярского краевого института повышения квалификации (КК ИПК) по теме: «Опережающая методическая подготовка педагогов по техническому образованию детей дошкольного возраста»;
- инновационной площадки ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования»;
- опорного детского сада в рамках краевого сетевого методического объединения, организованного КК ИПК по теме: «Практики создания условий индивидуализации педагогического процесса».

Это, безусловно, открывает перспективы и возможности продвижения инновационных идей, реализации приоритетных направлений в деятельности ДОО.

И этим, безусловно, обусловлены новые требования к разнообразию и уровню профессиональных компетенций выпускников (молодых специалистов).

Своевременно говорить об изменениях модели подготовки будущих педагогов, способов и форм образования, применении технологий деятельностного практико-ориентированного обучения [2].

Практико-ориентированный анализ позволяет говорить о динамике изменений востребованных компетенций выпускников, об усилении акцента на содержательной и технологической стороне педагогической деятельности.

Мы перешли от понятия к пониманию профессионального развития – какой профессионал выстраивает практику, какие компетенции (их составляющие) востребованы у начинающих педагогов.

Предлагаем наше видение по востребованным компетенциям.

1. Личностная позиция

Личностная позиция связана с профессиональной мотивацией, мобильностью, интересом к профессиональной деятельности.

Существует проблема готовности самого педагога к работе в инновационном режиме. Речь идет не только и не столько о понимании дидактических задач, продумыванию возможностей тех или иных видов детской деятельности – эти стороны деятельности сравнительно хорошо обозримы и поддаются предварительному планированию. Проблема профессиональной готовности педагога связана с его личной позицией. На практике отчетливо видно, что попытки «развивать» и «формировать» у воспитанников то, что внутренне чуждо или безразлично самому педагогу, дают, пожалуй, единство возможные плоды: неприятие и отторжение.

Наше глубокое убеждение – внутреннюю позицию педагога невозможно передать как знание или умение, но можно вырастить, сформировать в деятельности. В этом плане на сегодняшний день фиксируем наличие *мотивационно-смысловых* трудностей (нет четкого понимания целей и задач предстоящей работы, потребности в осуществлении инновационной деятельности).

2. Образовательная компетенция

Согласно ст. 12 ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» Основная образовательная программа дошкольного образования разрабатывается, утверждается и реализуется каждым ДОО.

Педагоги, обладающие образовательной компетентностью, участвуют в разработке, корректировке и реализации ООП ДО, АООП ДО, программы развития ДОО; внедряют современное содержание дошкольного образования в практику работы, осуществляют сопровождение индивидуального развития детей дошкольного возраста, проектируют развивающую среду в группе ДОО. Ценностью педагога являются: развитое мышление, интеллектуальный поиск, творчество.

3. Готовность к практической деятельности (технологическая грамотность)

Инновационная педагогика требует и инновационных способов обучения педагогов, как в теории, так и на практике. Добавляя технологии 21 века к практикам обучения 20 века, размывается эффективность обучения.

Необходимо «созвучие» теоретической и практической подготовки выпускников. Сформированность профессионального кругозора о традиционных и инновационных моделях и способах обучения, дидактических разработках, технологиях, имеющих дело с индивидуальным развитием личности ребенка, его инициативностью и самостоятельностью и апробация их педагогами в организованной образовательной деятельности с детьми.

Практика показывает, что опыт применения широкого спектра современных видов, форм, моделей, технологий образовательной деятельности должен быть приобретен еще в период обучения в вузе.

4. Информационно-коммуникативная компетенция, цифровая грамотность

Актуальными задачами для ДОО являются: применение электронного обучения; формирование цифровой образовательной среды; расширение практики использования цифровых образовательных ресурсов; внедрение цифровых и дистанционных технологий в образовательный процесс [3].

5. Инициативность и самостоятельность

Чем выше степень включения педагогов в самостоятельную позицию при проектировании и организации педагогического процесса, использовании методических материалов, тем глубже и полнее осмысление педагогических новшеств.

6. Инновационность. Востребованы: высокая инновационная активность, исследовательская компетентность. Наличие личностных смыслов проведения инновационной деятельности.

7. Компетенции самостоятельного проектирования и осуществления профессионального самообразования (способность к обучению, ориентация на непрерывное развитие). Образование становится все более наукоемким: эффективное использование медийных, информационных, цифровых технологий, новые научные открытия, технологические прорывы, дизайнерские разработки – все это предполагает дополнительную специальную программу самообразования педагога. Способность педагога к саморазвитию существенно влияет на его способность уточнять, корректировать и разрабатывать новое содержание образовательных программ. Самообразование должно стать личностной потребностью сотрудника [2; 3].

Отметим, что при этом современная практика испытывает дефицит педагогов дошкольного образования, способных к самостоятельной разработке программ профессионального развития.

8. Аналитико-прогностические и рефлексивные способности

Необходимы умения в составлении аналитических отчетов о проведении мониторинга, реализации программ, проектов, описания педагогической практики и т.д. Ценными являются способности к аналитико-синтетической деятельности, целеполаганию, логическим выводам, прогнозированию развития педагогических ситуаций и т.д.

9. Кооперативная и коммуникативная компетенции

Образование предстает как результат социальных процессов, осуществляющихся во взаимодействии (интеракции) между отдельными людьми, группами.

Взаимоотношения в дошкольном учреждении строятся с учетом интересов всех субъектов образовательных отношений (дети, педагоги, родители). ДОО постоянно реализует возможность расширять образовательную среду, сетевое партнерство.

Педагогам необходимо владеть компетенциями, направленными на организацию командного взаимодействия всех участников образовательных отношений, применять интерактивные, поисково-исследовательские, дискуссионные формы сотрудничества, технологии деятельностного практико-ориентированного обучения.

Владеть приемами эффективной межличностной, межкультурной коммуникации, позволяющей организовать бесконфликтное и результативное общение в различных ситуациях взаимодействия.

10. Общекультурные компетенции

Педагог, несомненно, должен обладать культурой общения, ориентацией на базовые ценности и инструментальные проявления человековедческой компетентности – эмпатии, сочувствия, сопереживания.

Мы понимаем, что приведенные компетенции являются формируемыми и не могут быть в полном объеме и мере представлены у выпускника вуза. Но внимание к их развитию и процессу сопровождения их развития должно стать совместной и взаимной ответственностью вуза и образовательного учреждения.

Библиографический список

1. Груздева О.В., Лобойко Т.М. Управление качеством образования дошкольной образовательной организации на основе ресурсного подхода // Современное психолого-педагогическое образование: материалы международных психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой. Сер. «Современное психолого-педагогическое образование». 2020. С. 203–206.
2. Груздева О.В., Кербис И.Ю., Овчинникова Н.А. Образовательный комплекс Вуз-Доу и новые формы психолого-педагогического сопровождения ребенка дошкольного возраста и семьи // Учитель создает нацию (А-Х.А. Кадыров): сборник материалов V международной научно-практической конференции. Махачкала – Грозный. 2020. С. 495–498.
3. Груздева О.В., Кербис И.Ю. Развитие коммуникативной компетентности педагогов дошкольных образовательных организаций // Психология детства. Обеспечение психологического благополучия детей и подростков: сборник статей. Красноярск, 2018. С. 375–382.

РЕАЛИЗАЦИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

IMPLEMENTATION OF MENTORING IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF YOUNG TEACHERS

И.Г. Каблукова, И.Е. Леонова

I.G. Kablukova, I.E. Leonova

Наставничество, педагог-наставник, молодой педагог, профессиональная адаптация, трудности профессиональной адаптации.

В статье раскрывается опыт организации профессиональной адаптации молодых педагогов в дошкольной образовательной организации, описываются трудности, испытываемые молодыми педагогами в процессе профессиональной адаптации, представляется технология организации наставничества в дошкольной образовательной организации.

Mentoring, teacher-mentor, young teacher, professional adaptation, difficulties of professional adaptation.

The article reveals the experience of organizing the professional adaptation of young teachers in a preschool educational organization, describes the difficulties experienced by young teachers in the process of professional adaptation, presents the technology of organizing mentoring in a preschool educational organization.

Современное образование испытывает дефицит педагогических кадров. По статистике последних шести лет лишь 15–20 % выпускников педагогических вузов приходят работать в образование, из них около половины покидают свои рабочие места в течение первых 3 лет работы. Среди причин отказа работы по специальности выпускники педагогических вузов называют: объективные – невысокий уровень заработной платы в образовании, высокий уровень ответственности, постоянно изменяющиеся требования к педагогу и его деятельности и др.; субъективные – неуверенность в себе, неготовность к решению профессиональных задач, трудности в установлении конструктивных взаимоотношений со всеми участниками образовательного процесса и др. [3].

Образовательные организации стараются сохранить тех молодых специалистов, которые приходят к ним. Направляя свои усилия преимущественно на устранение субъективных причин отказа построения карьеры в образовании. Администрация современных детских садов и школ уделяет внимание адаптации молодых педагогов в образовательной организации, стараясь не оставлять новых сотрудников один на один с теми проблемами и трудностями, которые они переживают в процессе трудоустройства и адаптации на рабочем месте. Уровень адаптации и скорость ее протекания определяет степень включенности молодого педагога в профессиональную деятельность, понимание им профессиональных

задач и путей их решения, что определяет долгосрочность работы молодого педагога в образовательной организации [1].

Одним из эффективных способов оказания помощи молодым педагогам в процессе адаптации на рабочем месте является наставничество [4]. Анализ современных исследований В.И. Байденко, В.И. Тищенко, П.Н. Осипов, В.Е. Гимпельсон, Р. Гарвей, К. Крем позволяет рассматривать наставничество как лично ориентированный педагогический процесс, призванный помочь молодому педагогу освоить передовые методы, методики и технологии педагогической деятельности без отрыва от школы под руководством наиболее опытных и профессиональных педагогов-стажистов. В таком контексте наставничество может выступать основным инструментом развития педагогического творчества и профессиональной активности молодых педагогов в образовании. Наставничество представляет собой профессионально-личностное взаимодействие наставника и молодых педагогов. Технология реализации наставничества позволяет молодому педагогу выделить и осознать проблемы, трудности, препятствия, возникающие в процессе профессиональной деятельности, согласно его запросу, подобрать наставника, владеющего опытом преодоления подобных проблем [6].

Эффективность и значимость наставничества признается на государственном уровне. В России 2023 год объявлен Годом педагога и наставника. Такое решение принято в целях признания особого статуса педагогических работников, ведущих наставническую деятельность [2]. Руководством страны обращается внимание на разработку современных моделей наставничества, ориентированных на распространение передового педагогического опыта, а также создание эффективной системы мотивации наставников.

Таким образом, наставничество является приоритетным направлением развития образования в России и одним из способов профессионального развития, основанном на предоставлении молодому педагогу помощи и совета, оказание необходимой поддержки в процессе профессиональной адаптации, в поиске профессиональных целей и способов их достижения. Это не связанный с прямым руководством процесс влияния одного человека на другого, добровольное участие в жизни другого на условиях конструктивных взаимоотношений и продуктивного партнерства, характеризующегося тем, что между участниками наставничества устанавливаются более тесные и доверительные связи.

Сегодня существуют и реализуются в практике различные модели наставничества, наставничество в процессе профессиональной адаптации молодых педагогов было реализовано в одной из дошкольных образовательных организаций г. Красноярск.

Необходимость во введении наставничества была связана с увеличением количества молодых педагогов, пришедших на работу в детский сад за последние три года. В 2019 году процент молодых педагогов, впервые пришедших на работу в ДОО, составил 5 %, в 2020 году – 15 %, в 2021 – 25 %. Таким образом, на начало 2022 года педагогический коллектив детского сада имел в своем составе около половины молодых педагогов.

Свою деятельность по организации наставничества мы начали с изучения проблем и трудностей, которые испытывают молодые педагоги в процессе профессиональной адаптации. Для этого мы использовали два основных метода: анкетирование и экспертной оценки. Анкетирование молодых педагогов позволило нам выявить основные проблемы и трудности, осознаваемые и воспринимаемые ими, а метод экспертных оценок позволил нам понять, действительно ли названные молодыми педагогами проблемы и трудности присущи их профессиональной деятельности и есть ли неосознаваемые ими профессиональные проблемы и трудности.

Сопоставление результатов анкетирования и экспертных оценок позволило нам выделить следующие проблемы и трудности в профессиональной адаптации молодых педагогов: организация различных видов деятельности детей в течение дня, выстраивание конструктивных взаимоотношений с родителями и коллегами, поведение и деятельность в проблемных и конфликтных ситуациях, организации отдельных режимных моментов (дневной сон, прогулка), организация деятельности детей с учетом их возрастных особенностей.

Таким образом, выявленные нами в ходе исследования проблемы и трудности в профессиональной адаптации молодых педагогов следует отнести к профессиональному уровню, охватывающему особенности организации, содержания и технологии профессиональной деятельности [5].

Следующим этапом в организации наставничества стал поиск, отбор и подготовка педагогов-наставников к сопровождению молодых специалистов. Мы учитывали желание опытных педагогов быть наставниками, интерес к молодым коллегам и умение конструктивно взаимодействовать с ними, умение анализировать собственный профессиональный опыт, обобщать его и презентовать своим коллегам.

Процесс подготовки педагогов-наставников состоял из двух блоков: теоретико-информационного и деятельностно-практического. В рамках первого блока будущих наставников знакомили с проблемами профессиональной адаптации молодых педагогов и технологией наставничества. В рамках второго блока будущие наставники создавали собственную модель наставничества на основе существующей технологии и тех профессиональных проблем и трудностей, которые были выявлены у молодых педагогов, по отношению к которым предстоит выступить наставниками.

Таким образом, по окончании подготовки наставники имели представления о том, в каких вопросах молодым специалистам требуется помощь и как эту помощь им оказать. Последним шагом в реализации этого этапа стало закрепление наставников за молодыми специалистами. В результате было создано девять пар педагог-наставник – молодой педагог.

Следующим этапом в организации стала поддержка наставничества. На этом этапе педагоги-наставники самостоятельно осуществляли индивидуальную деятельность с закрепленными за ними молодыми педагогами. С целью осознания парами динамики профессиональной адаптации молодых педагогов и эффективности собственной деятельности были организованы ежемесячные рефлексивные встречи, на которых с каждой парой обсуждались проблемы, достижения, необходимые ресурсы. Уже после встреч с первыми двумя парами стало понят-

но, что есть схожие проблемы и дефициты, в преодолении которых методическая служба детского сада может оказать содействие за счет использования собственных внутренних ресурсов и привлечение внешних ресурсов. Так, методической службой были подобраны вебинары, онлайн-лекции, онлайн-мастер-классы, онлайн-круглые столы по запрашиваемым темам, а также разработаны и организованы тренинги «Я – педагог?», «Освоение конструктивных стилей коммуникации», «Как найти выход из безвыходной ситуации?», «Создаем детский коллектив», «Организация сотрудничества педагога и родителей», помогающие молодым педагогам приобрести позитивный опыт деятельности.

К участию в этих мероприятиях приглашались все пары, участвующие в наставничестве, однако, акцент в отборе содержания каждого мероприятия делался на разрешение проблем и трудностей, которые были заявлены конкретной(ыми) парами.

Заключительным этапом в организации наставничества стала подготовка и проведение «Бенефиса молодых педагогов», на котором каждый молодой педагог имел возможность представить опыт профессиональной деятельности по тем направлениям, которые в ходе первого этапа были определены им и экспертом как проблемный, а также выделить наиболее значимые и эффективные формы взаимодействия с наставниками.

Таким образом, организация наставничества в ДОО позволило снизить текучку кадров, сохранить молодых педагогов в профессии, помочь им пережить период профессиональной адаптации. В то же время участие в наставничестве опытных педагогов способствовало совершенствованию их личностно-профессиональных качеств, развитию методических, психолого-педагогических и информационных компетенций. Полученный эффект позволяет утверждать, что введение наставничества в образовательной организации повышает общий культурный и профессиональный уровень педагогических работников и оказывает позитивное влияние на взаимоотношения в педагогическом коллективе.

Библиографический список

1. Васильцова Л.И., Александрова Н.А. Управление адаптацией сотрудников в организации: инструментальный аспект // Journal of new economy. 2012. №1 (39). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/upravlenie-adaptatsiey-sotrudnikov-v-organizatsii-instrumentalnyy-aspekt> (дата обращения: 25.10.2022).
2. Еремина И.Ю., Джиева Ф.А. Система отношений «наставник – молодой специалист» // Труды Российского государственного университета нефти и газа им. И.М. Губкина. М.: РГУ нефти и газа имени И.М. Губкина, 2013. № 2. С. 86–96.
3. Кибанов А.Я. Управление персоналом организации: актуальные технологии найма, адаптации и аттестации: учебное пособие. М.: КноРус, 2021. 360 с.
4. Кларин М.В. Современное наставничество: новые черты традиционной практики в организациях XXI века // Экономическая теория, анализ, практика. 2016. № 5. С. 92–112.
5. Прохорова И.К. Актуальные проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов // Ped.Rev. 2019. № 1 (23). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-professionalnoy-adaptatsii-molodyh-pedagogov> (дата обращения: 07.11.2022).
6. Щипунова Н.Н. Организация наставничества в школе с молодыми педагогами // Молодой ученый. 2016. № 6. С. 845–847.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ОБЛАСТИ РАЗВИТИЯ РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

FORMATION OF COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS IN THE FIELD OF DEVELOPMENT OF SPEECH CREATIVITY IN PRESCHOOL CHILDREN

М.А. Кухар

M.A. Kukhar

Речевое творчество, дети дошкольного возраста, формирование компетенций, обучение студентов.

В статье рассматриваются особенности развития речевого творчества у детей дошкольного возраста, проблемы формирования у студентов способности к развитию речевого творчества у детей, предлагается практико-ориентированный подход к обучению студентов для формирования у них компетенции в области развития речевого творчества детей.

Speech creativity, preschool children, competence formation, student education.

The article discusses the features of the development of speech creativity in preschool children, the problems of forming students' ability to develop speech creativity in children, and proposes a practice-oriented approach to teaching students to form their competence in the development of children's speech creativity.

В настоящее время достаточно актуальной является задача развития речевого творчества детей дошкольного возраста, которая обозначена в федеральном государственном стандарте дошкольного образования в числе задач, необходимых для решения в процессе реализации образовательной области «Речевое развитие».

Речь является основой психического развития дошкольников. Задача развития речевого творчества детей достаточно трудна. Она требует от педагога не только владения знаниями психолого-педагогической теории и практики развития речевых умений детей, их коммуникативных навыков, но и обладания способностью к самосовершенствованию.

Проблема развития детского речевого творчества не является новой. К ней в своих исследованиях обращались такие ученые, как Л.С. Выготский, Т.М. Ушакова, О.С. Ушакова, О.Н. Сомкова и многие другие. В результате изучения данной темы учеными были опубликованы данные о возможности и необходимости развития творчества детей в речевой деятельности, разных формах его проявления, методах развития.

В частности, Л.С. Выготский указывал на то, что к старшему дошкольному возрасту у ребенка появляются все основания для развития речевого творчества: накапливается достаточно большой запас знаний об окружающем мире, происходит овладение сложными речевыми конструкциями, обогащение словаря, воображение поднимается на более высокую ступень развития [1].

Большое внимание развитию речи ребенка в онтогенезе уделяет в своих исследованиях Т.М. Ушакова, подробно останавливаясь на процессе словесного творчества. Согласно ее выводам, понятие «словесное творчество» относится к двум областям: творчеству в языке и творчеству в речи. С языковым творчеством связаны процессы, которые ведут к преобразованию в самой языковой системе у отдельной личности, творчество в речи предполагает создание устного связного повествовательного текста.

«Наиболее широкая область его проявления – литературное творчество, представленное в письменно зафиксированных текстах, прозе и поэзии. Однако креативные процессы проявляются и в устной речи: в изобретательных рассказах, динамичных диалогах, остроумных экспромтах. Креативность может осуществляться не столь явным образом, например, в форме тактичности и «элегантности» речевого поведения, при котором говорящий человек учитывает многие стороны ситуации, особенности своего собеседника, интересно проявляет себя, находит соответствующие случаю адекватные и выразительные слова» [3].

Речевое творчество характеризуется учеными как высшая ступень речевой деятельности, имеющее индивидуальный характер протекания, как и любой творческий процесс. Речевая деятельность является наиболее сложной для проявления детского творчества. Для того чтобы руководить этим процессом, у педагога должна быть сформирована профессиональная компетентность в области развития творческих способностей детей.

Вместе с тем изучение на практике данного вопроса свидетельствует о низкой результативности решения задачи речевого творчества в дошкольных образовательных организациях. Качество творческих проявлений в речи детей часто не соответствует их возрастным возможностям.

В процессе экспериментальной работы в одной из дошкольных образовательных организаций г. Красноярск была выявлена взаимосвязь между уровнем развития речевого творчества детей старшего дошкольного возраста и уровнем сформированности у педагогов компетенции руководить этим видом деятельности.

Для оценки сформированности компетенции по развитию речевого творчества детей педагогам была предложена анкета «Готовность воспитателя к работе по развитию словесного творчества детей дошкольного возраста». Содержательная часть анкеты включала три блока: мотивационный, содержательный, деятельностный.

В ходе анализа ответов мотивационного блока изучались следующие позиции: наличие интереса и потребности к работе по развитию словесного творчества, осознание социального смысла и содержания работы по развитию словесного творчества, ее роли в развитии творческой личности ребенка, стремление углублять свои знания и совершенствовать умения в области развития словесного творчества детей.

В процессе изучения ответов на вопросы содержательного блока анализировалось, достаточно ли полные и системные научные знания имеет педагог о сущности словесного творчества, возрастных особенностях детей, методах, средствах

и формах развития словесного творчества, использует ли их в конкретных педагогических ситуациях в совокупности с психолого-педагогическими знаниями.

При анализе ответов деятельностного блока исследовались способность к планированию и выполнению действий на основе научного анализа ситуации, соответствие действий педагогической цели с учетом особенностей ребенка и педагогических условий. Кроме того, изучались своевременность действий, их согласованность с ситуационным моментом, профессиональность, целесообразность и целеустремленность, оригинальность.

Анализ анкет показал, что меньше всего затруднений педагоги испытывали, отвечая на вопросы мотивационного блока. Самым проблемным для них оказался блок деятельностный. Исходя из этого, можно сделать вывод о недостаточной практикоориентированности в подготовке студентов – будущих педагогов дошкольных образовательных организаций – к развитию речевого творчества детей.

Одним из важных условий развития у будущих педагогов способности к сопровождению процессов развития речевого творчества детей дошкольного возраста компетенции в области развития речевого творчества детей может стать интегративный деятельностный подход, предполагающий включение студентов в исследовательскую, практическую и рефлексивную деятельность по речевому развитию детей.

Речь идет о том, что для формирования образовательных результатов бакалавров необходимо объединить все возможные варианты погружения студентов в профессиональную среду. Это может быть, во-первых, моделирование условий работы с детьми в учебной аудитории в ходе использования деловой игры, анализа реальной ситуации или разбора видеозаписей занятий с детьми. Важным моментом в подготовке педагога, способного полноценно осуществлять речевое развитие детей, является и работа по развитию речевого творчества самого студента. О.С. Ушакова рассматривает речевое творчество как деятельность, в основе которой лежит восприятие произведений искусства в целом, и в первую очередь искусства слова [2]. Учитывая этот факт, можно рассматривать тесную связь между дисциплиной «Речевое развитие детей дошкольного возраста» и дисциплин, связанных с литературным образованием детей, при формировании у студентов компетенции к развитию речевого творчества детей.

Во-вторых, сопровождение деятельности студента по развитию речевого творчества детей во время практики в дошкольной образовательной организации, предполагающее, в том числе систематический анализ их успехов и трудностей. Процесс взаимодействия с детьми во время практики позволит студенту осмыслить значимость теоретической подготовки на занятиях по речевому развитию, приобрести практический опыт осуществления отдельных профессиональных действий по речевому развитию детей.

В-третьих, включение студентов в активную исследовательскую деятельность в рамках одного из аспектов развития речевого творчества в деятельность, способствующую развитию мышления и творческих способностей самого студента. Учебные задания творческого характера, требующие самостоятельного

поиска и отбора материала, подготовка и реализация собственных творческих проектов, основанных на взаимодействии с детьми в условиях образовательной организации, рефлексия результатов учебно-познавательной деятельности в рамках дискуссий и круглых столов способствует развитию у студентов интереса к будущей профессии.

Образовательный процесс при таком подходе к его организации будет способствовать более осознанному усвоению студентами теоретического материала по особенностям развития речевого творчества детей, пониманию важности его развития, формированию деятельностного компонента компетенции будущих педагогов в области развития речевого творчества у детей дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
2. Ушакова О.С. Развитие речи дошкольников. М.: Изд-во Института психотерапии, 2001. 240 с.
3. Ушакова Т.Н. Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики. М.: Институт психологии РАН, 2011. 300 с.

КОНСТРУИРОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

A COMPETENCE-BASED APPROACH TO CURRICULUM DESIGN FOR TRAINING SPECIALISTS OF PRESCHOOL EDUCATION

Т.В. Поздеева, Т.Е. Титовец

T.V. Pozdeeva, T.E. Titovets

Конструирование, профессиональная подготовка, специалист дошкольного образования.
В статье раскрывается сущность компетентностного подхода к реализации подготовки специалистов дошкольного образования, обосновываются принципы проектирования содержания учебных дисциплин для подготовки будущих воспитателей дошкольного образования.

Design, professional training, pre-school education specialist.

The article reveals the essence of the competence-based approach to the implementation of the training of preschool education specialists. The principles of designing the content of academic disciplines for the preparation of future preschool educators are substantiated.

Тенденции цивилизационного развития, изменения в обществе, технико-технологический прогресс выдвигают новые требования к уровню педагогической подготовки будущего специалиста дошкольного образования. Они требуют от системы высшего образования подготовки не только хорошего исполнителя профессиональных функций, но и субъекта профессиональной деятельности, осознающего цели и несущего ответственность за ее результаты, способного самостоятельно и компетентно принимать решения, готового к саморазвитию и самореализации в профессиональной деятельности. Поэтому одним из важных подходов к конструированию содержания подготовки будущих воспитателей дошкольного образования является компетентностный подход.

Компетентностный подход определяет содержание подготовки будущих воспитателей дошкольного образования как категорию, обозначающую требования к конечному результату их учебной, трудовой, научной деятельности и жизнедеятельности к моменту завершения обучения. Данные конечные результаты представлены в виде профессионально-педагогических и универсальных компетенций студента, трактуемых как совокупность умений, знаний, нормативно-ценностных установок, необходимых для эффективного решения личностных и социально значимых проблем в различных сферах деятельности и культуры [1].

Важнейшей стратегией совершенствования качества профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольного образования в контексте компетентностного подхода является повышение уровня его профессионально-педагогических компетенций:

– проектировать и организовывать различные формы образовательного процесса в учреждении дошкольного образования на основе применения современных образовательных технологий;

– давать научно обоснованную и объективную оценку уровню развития воспитанника по различным образовательным областям и на ее основе реализовывать задачи воспитания и обучения;

– организовывать образовательный процесс и индивидуальные образовательные траектории с учетом возрастных, психологических, типологических и поколенческих особенностей детей дошкольного возраста, их образовательных возможностей и потребностей, а также на основе использования различных механизмов стимулирования их учебно-познавательной деятельности;

– осуществлять различные виды педагогического взаимодействия с родителями и другими субъектами социума при решении задач воспитательной и образовательной деятельности;

– оценивать состояние и прогнозировать перспективы дальнейшего развития системы образования и педагогической профессии воспитателя дошкольного образования с учетом их генетических закономерностей, отечественных и международных тенденций;

– проектировать содержание образовательных программ дошкольного образования, устанавливать междисциплинарные связи при проектировании образовательного процесса;

– осуществлять оценочную деятельность на основе вариативного применения диагностических средств, в том числе в отношении к собственной педагогической деятельности, использовать результаты оценочной деятельности в реализации цикла совершенствования качества образования.

Ядро профессиональных компетенций выпускника конструируется исходя из тенденций развития их профессиональной сферы, инноваций и меняющихся потребностей общества. Поэтому при конструировании содержания подготовки специалистов дошкольного образования общепрофессиональные, профильные, исследовательские и другие компетенции, лежащие в основе содержания образования, постоянно пересматриваются с позиции трансформаций в обществе, науке и сфере профессиональной деятельности [2].

Не менее значимой задачей профессиональной подготовки будущих воспитателей дошкольного образования является повышение уровня его универсальных компетенций, необходимых человеку XXI века: критическое мышление, креативность, умения вступать в коммуникацию и кооперацию с другими людьми, работать с противоречивой информацией, умение видеть проблему и самостоятельно решать ее нестандартным способом, прогнозировать сценарии будущего, – что в комплексе является функциональной грамотностью личности.

Процесс проектирования содержания учебных дисциплин для подготовки будущих воспитателей дошкольного образования на основе компетентностного подхода предполагает реализацию следующих принципов: междисциплинарной интеграции, модульности, укрупнения единиц познания (метакогнитивности), опережающего характера учебного контента, конструктивной проблематизации содержания учебного материала.

Принцип междисциплинарной интеграции содержания учебных дисциплин предусматривает изучение комплексных проблем дошкольного образования,

поиск из решения силами различных областей научного знания, в том числе посредством междисциплинарного синтеза.

Принцип модульности нацеливает на группировку учебного материала дисциплин в систему взаимосвязанных и относительно самостоятельных модулей, отражающих специфику профессиональной деятельности специалиста дошкольного образования. Каждый модуль в таком случае имеет определенный объем учебного материала, одну или несколько модульных единиц, возможность расширяться и пополняться с учетом развития научного знания.

Принцип укрупнения единиц познания (метакогнитивности) означает целенаправленную комплексную организацию содержания учебных дисциплин на основе взаимосвязи методологических, онтологических, научных идей, позволяющую выделить из большого числа частных явлений инвариантные структурные единицы научных знаний, которые объясняют сущность наблюдаемых в дошкольном образовании фактов и явлений. Студенты, усвоившие такие метаконцепты, могут в дальнейшем разбираться во всех остальных случаях без специального обучения.

Принцип опережающего характера учебного контента предполагает, что содержание учебной программы должно иметь опережающий характер. В соответствии с принципом опережающего характера, учебные дисциплины должны быть прогностичны, т.е. направлены на формирование прогностической компетентности студентов. Так, при проектировании учебных программ, обеспечивающих профессиональную подготовку будущих воспитателей дошкольного образования, в содержание должны быть включены ближайшие сценарии развития системы дошкольного образования и смежных с ней систем.

Принцип конструктивной проблематизации содержания означает, что процесс освоения учебной программы являет собой не столько передачу студентам ценных профессионально значимых знаний, сколько создание условий для конструирования им самим модели профессиональной реальности, приобретения опыта самостоятельного решения проблем. Таким образом, содержание учебных программ базируется на проблемных ситуациях и предоставлении выбора «инструментов» для ее решения.

Уточнение принципов проектирования содержания учебных дисциплин для подготовки будущих воспитателей дошкольного образования на основе компетентностного подхода является важным фактором гармонизации и устойчивого развития системы профессиональной подготовки специалистов дошкольного образования в сторону ее возрастающей социальной миссии, внутренней целостности, конкурентоспособности и привлекательности в международном масштабе.

Библиографический список

1. Компетентностный подход в образовательном процессе: монография / А.Э. Федоров, С.Е. Метелев А.А. Соловьев, Е.В. Шлякова. Омск: Омскбланкиздат, 2012. 210 с.
2. Лодатко Е.А. Моделирование образовательных систем в контексте ценностной ориентации социокультурного пространства // Научно-культурологический журнал. 2008. № 1 (164). С. 2–3.

Раздел 4.
СЕМЬЯ И РЕБЕНОК
В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ.
ОБЕСПЕЧЕНИЕ ПСИХИЧЕСКОГО
И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ
ДЕТЕЙ И ВЗРОСЛЫХ В ПРОЦЕССЕ
КОНСУЛЬТАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ПОЛОВОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА¹

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS IN MATTERS OF SEXUAL EDUCATION OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN

Г.Р. Бабаева, Л.В. Арамачева

G.R. Babaeva, L.V. Aramacheva

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

В статье представлены результаты эмпирического исследования психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах полового воспитания детей старшего дошкольного возраста, приведен анализ и обоснование полученных эмпирических данных.

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

The article presents the results of an empirical study of the psychological and pedagogical competence of parents in matters of sexual education of older preschool children, provides an analysis and justification of the empirical data obtained.

Для ребенка старшего дошкольного возраста, уже осознающего свою половую принадлежность, вполне естественным является интерес к вопросам пола. Семья в половом воспитании детей дошкольного возраста имеет огромное значение. Только от родителей ребенок может получить безопасную, адекватную возрасту информацию о волнующих его вопросах. Следовательно, родители сами должны быть компетентными в вопросах полового воспитания детей. Проблема полового воспитания ребенка-дошкольника заключается в том, что родители не обладают достаточной информацией, не имеют необходимых навыков общения с ребенком на деликатную тему, в целом у родителей не сформирована психолого-педагогическая компетентность в сфере полового воспитания детей [1].

Под психолого-педагогической компетентностью родителей мы понимаем актуальное, формируемое личностное качество родителей, функция которого состоит в подготовленности личности взрослого к конструктивному осуществлению родительской роли, формируемой на основе адекватного понимания как психолого-педагогической сущности выполняемых родительских задач, так и их акмеологической значимости на протяжении всего периода детства [4].

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».

Характеризуя психолого-педагогическую компетентность родителей в вопросах полового воспитания детей, опираясь на работы С.Р. Герасимовой, Л.В. Градусовой, выделяем следующие компоненты:

Аксиологический компонент. Отражает мировоззрение родителей в целом: восприятие ими семьи, материнства, отцовства и ребенка как ценности; учет индивидуальных психологических особенностей, в том числе гендерной принадлежности ребенка, в общении и взаимодействии с ним.

Когнитивный компонент. Включает знания родителей о физиологических и психических процессах развития ребенка. Учет половых признаков при воспитании ребенка. Согласованность стилей воспитания.

Эмоциональный компонент. Проявляется в способности родителей к непосредственному эмоциональному общению с ребенком, здоровому отношению к половому воспитанию. Способность родителей к управлению своими эмоциями.

Поведенческий компонент. Умение играть с ребенком или конструктивно взаимодействовать с ним в соответствии с его возрастом, полом. Адекватное применение методов поощрения и наказания ребенка. Разумное выстраивание межличностных границ.

Каждый из компонентов может проявляться в воспитательной стратегии родителей в большей или меньшей степени, следовательно, характеризоваться уровнями выраженности [2; 3].

Приведем результаты эмпирического исследования психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах полового воспитания детей старшего дошкольного возраста, проведенного на базе дошкольной образовательной организации г. Красноярска. Выборку составили 25 родителей детей старшего дошкольного возраста.

Родителям была предложена анкета Н.С. Тумановой, Ю.С. Григорьевой, позволяющая выявить степень осведомленности в вопросах полоролевой социализации и полового воспитания детей. Вопросы анкеты предполагали оценку выраженности всех компонентов психолого-педагогической компетентности родителей в данной сфере: аксиологического, когнитивного, эмоционального, поведенческого. Результаты диагностики представлены на рисунке 1.



Рис. 1. Оценка выраженности компонентов психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах полового воспитания детей

Проанализируем полученные результаты.

Аксиологический компонент сформирован на высоком уровне (2,7 балла). Родители осознают необходимость повышения собственной психолого-педагогической компетентности в области полового воспитания. В целом ориентируются на разностороннее развитие своего ребенка.

Когнитивный компонент сформирован на среднем уровне (1,9 балла). Родители имеют знания в определенных областях полового воспитания. Затрудняются аргументировать свою позицию. Испытывают трудности в анализе собственных действий. Осознают необходимость повышения собственной психолого-педагогической компетентности.

Эмоциональный компонент тоже сформирован на среднем уровне (1,7 балла), это говорит о том, что родители испытывают трудности в управлении своими эмоциями в различных ситуациях, уклоняются от вопросов и ситуаций, связанных с половым воспитанием.

Поведенческий компонент выражен на низком уровне (0,7 балла). У родителей не сформирована стратегия поведения в воспитании ребенка. Родители не понимают, как правильно выстраивать половое воспитание ребенка, часто прибегают и пользуются непрофессиональными советами, аргументировать их использование не могут.

Приведем обобщенные данные относительно сформированности психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах полового воспитания детей (рисунок 2).

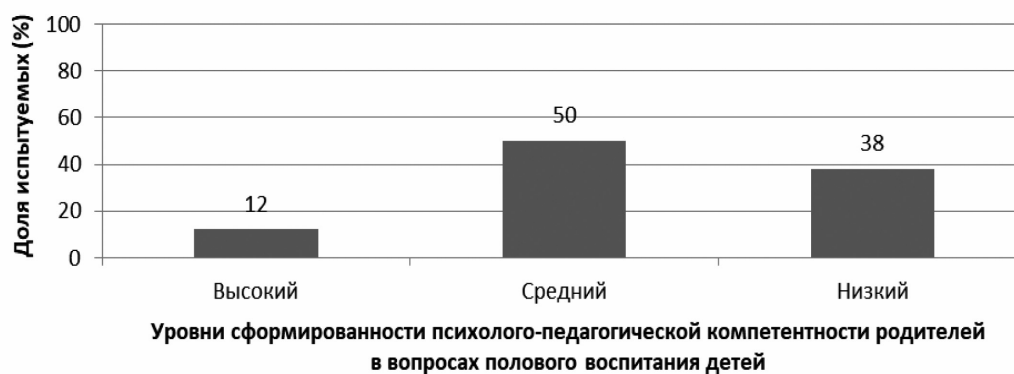


Рис. 2. Распределение выборочной совокупности родителей по уровням сформированности психолого-педагогической компетентности в вопросах полового воспитания детей

Таким образом, высокий уровень компетентности показали 12 % родителей. Для них характерно владение способами взаимодействия с ребенком в соответствии с его полом, положительное отношение к проблеме полового воспитания, активное сотрудничество с педагогами детского сада и активное участие в исследовании. Таких родителей отличает высокий уровень образованности и эмоционально-нравственной культуры, каждый родитель выполняет свои обязанности, соответствующие полу и возрасту. В таких семьях достаточно разнообразных книг, игрушек, развивающих игр, способствующих развитию качеств феминности и маскулинности у детей, а, следовательно, имеются все условия для осуществления полового воспитания.

Средний уровень компетентности характерен 50 % родителей. Уровень недостаточно высокий, что выражается в неупорядоченности воспитательных действий, в том числе в вопросах полового воспитания ребенка. При разрешении конфликтных ситуаций в семье они прибегают к помощи педагогов-психологов детского сада. Несмотря на наличие необходимых условий для осуществления полового воспитания, родители этой группы крайне редко используют их.

Низкий уровень компетентности имеют 38 % родителей. Для таких семей характерно отрицательное отношение к половому воспитанию детей дошкольного возраста в силу их низкой информированности по данной теме. Родители не испытывают потребности в получении знаний по данному вопросу и категорически избегают контактов с педагогами по проблеме полового воспитания детей дошкольного возраста. В таких семьях не созданы условия для осуществления процесса полового воспитания ребенка, недостаточно книг, развивающих игр, игрушек, способствующих развитию ребенка в соответствии с его полом и возрастом.

Полученные в ходе диагностики данные необходимо учитывать при разработке и реализации в дошкольной образовательной организации системы работы, которая будет обеспечивать повышение психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах полового воспитания детей старшего дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю. Образ родительства в контексте представлений современных родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста // Мир науки. 2018. № 4. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/24PSMN418.pdf>.
2. Градусова Л.В. Взаимодействие ДООУ с семьей в гендерном воспитании дошкольников // Социальные и психолого-педагогические контексты развития человеческого потенциала: материалы международной научно-практической конференции. Пермь: ПГГПУ, 2012. С. 404–409.
3. Григорьева Ю.С. Психолого-педагогические аспекты полового воспитания детей дошкольного возраста. Пермь: Пермский гос. пед. ун-т, 2011. 33 с.
4. Нестеров В.В., Белкин А.С. Педагогическая компетентность. Екатеринбург: Учебная книга, 2003. 198 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ ПРОБЛЕМЫ ВЛИЯНИЯ СЕМЬИ НА РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ И САМОСОЗНАНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА¹

THE URGENCY OF PROBLEM OF FAMILY INFLUENCE ON THE PRESCHOOL CHILD PERSONALITY AND SELF-AWARENESS DEVELOPMENT

Р.О. Борисенок, О.В. Груздева

R.O. Borisenok, O.V. Gruzdeva

Семья, детство, ребенок дошкольного возраста, десятилетие детства, самосознание, ценности, установки, личностные смыслы, предпосылки, роль родителей, условия развития личности, условия развития самосознания.

Современное общество обладает потребностью индивидуально развивать личность каждого ребенка. При поддержке государственной политики проводятся исследования социальных тенденций, влияющих на подрастающее поколение. В статье рассматривается необходимость рефлексии на трансформацию феномена самосознания современного ребенка дошкольного возраста как первостепенного условия становления личности в контексте существующих общественных изменений, в том числе самой семьи и ее роли, как фактора наибольшего влияния на личность ребенка в это период.

Family, childhood, preschool child, decade of childhood, self-awareness, values, attitudes, personal meanings, prerequisites, role of parents, personality development conditions, self-awareness development conditions.

Modern society needs to develop the personality of each child individually. Supported by state policy, research on social trends affecting the younger generation is being undertaken. The article touches upon the need for reflection on the modern preschool child self-consciousness phenomenon transformation as a primary condition for the personality formation in the context of existing social changes, including the family itself and its role as a factor of the greatest influence on the personality of a child during this period.

Современная семья и детствосбережение представляют интерес как для научного психологического сообщества (В.Т. Кудрявцев, Т.В. Волосовец, Ю.П. Зинченко, О.В. Груздева, Т.С. Семенова и др.), так и для государственной политики нашей страны.

С 2018 по 2027 г. реализуется программа «Десятилетие детства, направленная на повышение качества разных аспектов жизни семей в интересах развития детей в этих семьях. В рамках этой программы в 2021 году выпущен сборник «Семья и дети в России 2020», в котором представители Федеральной службы государственной статистики в партнерстве с представителями Общественной

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».

палаты РФ отмечают важные тенденции современности в динамике этих изменений за последнее десятилетие в сфере детства, материнства и семей в целом [6]. Специалисты разных региональных организаций в условиях стремительно меняющейся жизни проводят круглые столы с целью повышения уровня родительской компетенции в вопросах воспитания. Образовательные организации с учетом особенностей подрастающего поколения и потребностей общества работают над условиями, способствующими гармоничному развитию личности.

Базовым условием развития личности является процесс становления самосознания, т.е. способность индивида выделять себя из внешнего мира, осознавать свое «Я», усваивать нормы и ценности общества, накапливать социокультурный опыт в процессе усложнения социального взаимодействия.

Самосознание современных детей формируется и развивается под влиянием быстро меняющейся окружающей действительности, в которой они растут. Главенствующим фактором влияния на ребенка в разных возрастных периодах по данным социологических исследований остается семья [5].

Роль родителей и лиц, их замещающих, в период дошкольного детства наиболее важна, потому что происходит становление основ личности ребенка и самосознания, в том числе.

Самосознание формируется с первых дней жизни, когда ребенок преимущественно находится в семье и по отношению к нему взрослых, складываются первые представления о себе. Затем в период старшего дошкольного возраста происходит интенсивное развитие самосознания, что обусловлено окончанием процесса формирования его структурных звеньев (В.С. Мухина). Валерия Сергеевна Мухина определяет самосознание как «ценностные ориентации», которые образуют систему личностных смыслов, определяющих индивидуальное бытие личности. Структурные звенья самосознания представлены идентификацией тела, имени собственного, самооценкой, притязанием на признание, половой идентификацией, представлением себя в психологическом времени и оценкой себя в социальном пространстве личности. Развитие самосознания находится в тесной связи с формированием познавательной и мотивационной сферы ребенка [4, с. 50]. На основе их развития в конце дошкольного периода появляется важное новообразование – осознание самого себя и того положения, которое он в данное время занимает, т. е. у ребенка появляется «осознание своего социального „Я” и возникновение на этой основе внутренней позиции». Осознание себя создает направленность для дальнейшего индивидуального пути развития личности и своей будущей позиции и опосредовано контекстом жизненной ситуации и влиянием значимых взрослых, подверженных пересмотру собственных представлений о себе, своих ценностных установках и своей родительской роли в современных реалиях.

Сами образы родительской взрослой жизни претерпевают изменения, а «дети конструируют образы», примеряя на себя. «Но о результатах этой примерки мы пока почти ничего не знаем. Тут уже – интрига для нас» [3, с. 12]. Детство преломилось в ходе мировых тенденций, и без подробной рефлексии этого явления невозможно предположить направленность будущего.

«Динамика развития современной цивилизации обуславливает существенные трансформации феномена детства» [1]. В связи с этим актуализировался интерес изучения «того, что же представляет собою процесс развития самосознания, становления личности» [2]. Этот интерес обусловлен потребностью общества создавать индивидуальные условия для развития личности и самосознания ребенка в семье и образовании и недостаточном представлении «о сущности, детерминантах, механизмах и возможностях детей, развитии самосознания детей на протяжении дошкольного возраста в контексте современной социальной ситуации развития» [2].

Родители и лица, их замещающие, все чаще задаются вопросами корректных форм взаимодействия и воспитания, а также проявляют интерес к овладению новыми знаниями и навыками для создания благоприятных условий развития успешной личности своих детей, но не имеют целостного представления об условиях становления самосознания у их детей.

Процесс становления самосознания и факторов влияния на этот процесс представляет практический интерес. А так как семья в период дошкольного возраста оказывает наибольшее влияние на развитие ребенка, то возникает интерес рассмотреть роль этого влияния в контексте формирования самосознания современных дошкольников.

В заключение хочется отметить, что в ходе изучения информации о потребности общества в индивидуальном развитии личности ребенка и научных исследований в этой парадигме была выдвинута гипотеза о необходимости осмысления и экспериментальном изучении проблемы влияния семьи на развитие самосознания ребенка дошкольного возраста.

Библиографический список

1. Волосовец Т.В. Детствосбережение как главный вектор развития дошкольного образования в десятилетие детства // Научный журнал «Научно-педагогическое обозрение». 2017. № 4 (18). С. 189–197. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=30554481>
2. 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: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=37139594>
3. Кудрявцев В.Т. Феномен «развитого детства» в культуре // Возможности и риски цифровой среды. Сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции по психологии развития (чтения памяти Л.Ф. Обуховой). Том 1. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2019. С. 48–61. URL: <https://tovievich.ru/book/deti/10163-vtkudrjavcev-fenomen-razvitogo-detstva-v-kulture.html>
4. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: учебник для студ. вузов. 4-е изд., стереотип. М.: Академия, 1999. 456 с.
5. Порхунова А.Е., Сидоров А.Н., Ветюгова М.В. Влияние межличностных отношений в семье на формирование личности ребенка в современном мире // Образование и проблемы развития общества. 2020. № 1 (10). С. 133–139. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-mezhlichnostnyh-otnosheniy-v-semie-na-formirovanie-lichnosti-rebenka-v-sovremennom-mire>
6. Семья и дети в России. 2021: Стат. сб. / Росстат, Общественная палата Российской Федерации, М., 2021. 116 с. URL: https://rosstat.gov.ru/storage/mediabank/Semia_i_deti.pdf.

СНИЖЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЯ АГРЕССИИ В ПОВЕДЕНИИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ПОСТКОВИДНЫЙ ПЕРИОД ПОСРЕДСТВОМ ГРУППОВОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

REDUCING AGGRESSION IN THE BEHAVIOR OF ELEMENTARY SCHOOL-AGED CHILDREN THROUGH GROUP COUNSELING AFTER COVID-19

Ю.В. Греб, Н.А. Мосина

J.V. Greb, N.A. Mosina

Агрессия, агрессивность, младший школьный возраст.

В статье рассматриваются теоретические аспекты и особенности агрессивного поведения детей младшего школьного возраста в постковидный период.

Aggression, aggressiveness, elementary school-Aged Children.

The article deals with the theoretical aspects and peculiarities of aggressive behavior of elementary school-Aged Children after Covid-19.

В настоящее время детская агрессия и родственные ей формы поведения являются актуальными проблемами исследования, ведь согласно результатам последних научных исследований, на сегодняшний день проявления детской агрессии, в том числе в постковидный период, являются одной из наиболее распространенных форм нарушения поведения, с которыми все чаще встречаются взрослые – родители, учителя, психологи. Несомненно, на эту ситуацию повлияла самоизоляция, вызванная пандемией коронавирусной инфекции. По данным Всемирной организации здравоохранения, в период 2020–2021 гг. на фоне стремительного распространения пандемии COVID-19 и повторных вспышек болезни на 40 % вырос уровень тревоги у населения, в том числе на 10 % у детей от 7 до 14 лет, на 50 % повысился уровень страха и стресса, из них 18 % приходится на детей от 7 до 14 лет, что представляет собой естественную реакцию на быстро меняющуюся ситуацию [5].

Особое внимание следует обратить на такую возрастную группу, как младшие школьники. Период взросления, младший школьный возраст, сам по себе не являясь критическим кризисом, может спровоцировать возникновение глубоких психологических проблем [1].

В широком смысле в психологической науке агрессия рассматривается как любая форма поведения, нацеленная на оскорбление или причинение вреда другому живому существу, не желающему подобного обращения (Р. Бэрн и Д. Ричардсон) [4].

Анализ научной литературы позволяет выявить следующие теоретические подходы, объясняющие природу агрессии:

1) причиной появления агрессии являются биологические и социальные факторы;

2) агрессивность может выступать не только как противоправное действие, но и нормальной реакцией субъекта в борьбе за выживание;

3) агрессивные действия возможно подавить и перенаправить в социально одобряемые рамки с помощью положительного подкрепления неагрессивного поведения, изменив условия, содействующие проявлению агрессии.

Исследуя феномен агрессии, важно знать типы классификации агрессии и выделять сходства и различия между ними. Анализ широкого спектра литературы по теме предоставляет несколько типов классификации агрессии (Р. Бэрн, Д. Ричардсон, Э. Фромм, А.В. Будыкин, А.С. Жигачев). Наиболее известной является общая схема, содержащая следующие виды агрессии: физическая агрессия, вербальная агрессия, эмоциональная агрессия, косвенная агрессия, самоагрессия [2].

Исследуя причины, способствующие формированию агрессии в младшем школьном возрасте, многие исследователи (Б. Крэйхи, Н.М. Платонова, Р. Бэрн и др.) придерживаются точки зрения о том, что дети получают знания о моделях агрессивного поведения из трех основных источников: семья, сверстники, СМИ [4].

Но в настоящее время одним из главных факторов, влияющих на рост агрессии детей младшего школьного возраста, является пандемия коронавирусной инфекции и вызванная ею самоизоляция. Жизнедеятельность младших школьников и подростков стала малоупорядоченной и упрощившейся теми социально-психологическими стимулами, которые предоставляла им привычная образовательная среда. Длительность времяпровождения дома повысила риски подвергнуться жестокому психологическому или физическому обращению [5].

Сложившаяся ситуация и условия жизнедеятельности детей младшего школьного возраста резко сократили список их прав и возможностей, увеличив количество обязанностей. Безграничное увлечение детей и подростков интернет-ресурсами (социальными сетями, видеоконтентом различного качества) чаще всего приводит не к снижению беспокойства и гнева, а наоборот к – их росту и таргетированности на конкретные объекты и условия жизни [3].

Для того чтобы предупредить развитие агрессии и остановить ее переход в агрессивность как свойство личности, необходимо своевременно выявлять агрессивное поведение младших школьников и грамотно организовать работу по его нивелированию.

Одной из эффективных форм коррекции, используемой с детьми младшего школьного возраста, является групповое консультирование. Результативность метода объясняется возможностью детей исследовать свой стиль отношений с другими и приобрести более эффективные социальные навыки. То есть школьники получают возможность научения и приобретения новых умений, навыков, а также более продуктивных и адаптивных способов взаимодействия с окружающими. Узнают способы решения возникающих проблем и конфликтов через общение и взаимодействие с другими людьми – членами группы. Метод группового консультирования многофункционален, с его помощью можно обучать, развивать, воспитывать, диагностировать и корректировать [7].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о том, что при создании определенных условий для развития и формирования умений и навыков коммуникации, саморегуляции, эмпатии, стрессоустойчивости возможны снижение агрессии младшего школьника и его успешная школьная социализация.

Библиографический список

1. Арлаковская Ю.А. Агрессивные проявления у детей на рубеже перехода в среднее звено // Психологические науки. 2011. № 48.
2. Бudyкин А.В., Жигачев А.С. Агрессия: особенности проявления и копинг-стратегии в подростковом возрасте // Психология и право. 2013. № 4. С. 11–21.
3. Буравцова Н.В. Проблемы оказания психологической помощи в ситуациях аутоагрессивного поведения подростков в условиях пандемии covid-19 // СМАЛЬТА: международный научно-практический и методический журнал. 2021. № 1. С. 14–21.
4. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия. СПб.: Питер, 2001. С. 108.
5. Европейское региональное бюро ВОЗ. Психическое здоровье и психологическая выносливость во время пандемии COVID-19. URL: <https://www.euro.who.int/ru/health-topics/Life-stages/child-and-adolescent-health/news/news/2020/3/mental-health-and-psychological-resilience-during-the-covid-19-pandemic> (дата обращения: 21.11.2021).
6. Можгинский Ю.Б. Агрессия подростков: эмоциональный и кризисный механизм. 2006. С. 53.
7. Семенюк Л.М. Психологические особенности агрессивного поведения подростков и условия его коррекции. М.: Педагогика, 1996. 86 с.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL COMPETENCE OF PARENTS OF CHILDREN WITH SEVERE SPEECH DISORDERS

Е.Д. Кадочникова, Т.А. Шкерина

E.D. Kadochnikova, T.A. Shkerina

Психолого-педагогическая компетентность родителей, дети с тяжелыми нарушениями речи, диагностика психолого-педагогической компетентности.

В статье выделены компоненты и показатели психолого-педагогической компетентности родителей детей с тяжелыми нарушениями речи; предложен метод диагностирования уровня сформированности психолого-педагогической компетентности родителей с опорой на компонентный состав этой компетентности; выделены особенности психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ТНР.

Psychological and pedagogical competence of parents, children with severe speech disorders, diagnostics of psychological and pedagogical competence.

The article highlights the components and indicators of psychological and pedagogical competence of parents of children with severe speech disorders; a method is proposed for diagnosing the level of formation of psychological and pedagogical competence of parents based on the component composition of this competence; the features of the psychological and pedagogical competence of parents raising children with severe speech disorders are highlighted.

Анализ научной психолого-педагогической литературы, официальных документов, диссертационных исследований по проблеме формирования психолого-педагогической компетентности (ППК) родителей детей с тяжелыми нарушениями речи (ТНР) позволил прийти к выводу о необходимости удовлетворения особых образовательных потребностей семьи особого ребенка посредством консультирования как по вопросам воспитания, обучения и развития обучающихся, так и по вопросам выстраивания гармоничных и значимых для будущего благополучия ребенка взаимоотношений с окружающими близкими взрослыми [1–4 и др.].

Данной проблематике посвящены труды Э.Н. Абуталиповой, З.К. Давлетбаевой, С.А. Жантасовой, Н.Н. Павловой, Е.Н. Секериной и др. [1; 3].

Анализ различных подходов к раскрытию сущности и структуры ППК родителей детей с ТНР, а также основные положения компетентностного подхода позволили под исследуемым феноменом понимать интегральную характеристику, отражающую знания и умения родителей в области психолого-педагогического сопровождения детей с ТНР, признание их значимости в сопровождении детей с ТНР как в образовательном процессе, так и вне его [1; 2; 4].

Для выявления уровня сформированности ППК родителей детей с ТНР осуществлен отбор оценочно-диагностического инструментария, позволяющего выявить уровень сформированности ППК родителей покомпонентно. В след за К.Д. Гришиной и Т.А. Шкериной в структуре психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ТНР, выделены три компонента: мотивационный, деятельностный и когнитивный. Представим в табличной форме соотношение покомпонентного состава ППК родителей детей с ТНР и оценочно-диагностического инструментария, позволяющего выявить уровень ее сформированности.

Таблица

**Соотношение покомпонентного состава ППК родителей детей с ТНР
и оценочно-диагностического инструментария,
нацеленного на выявление уровня ее сформированности**

Компоненты ППК родителей детей с ТНР	Показатели ППК	Диагностический инструментарий
Мотивационный компонент	<ul style="list-style-type: none"> – готовность и стремление родителей взаимодействовать со специалистами и педагогами в коррекционно-развивающем процессе по преодолению речевого нарушения у ребенка; – осознание личностной значимости овладения психолого-педагогической компетентности; – потребность в овладении психолого-педагогической компетентностью 	<ul style="list-style-type: none"> – тест-опросник родительского отношения к детям (А.Я. Варга, В.В. Столин); – опросник «Выявление понимания и признания родителями личностной значимости овладения психолого-педагогической компетентностью»
Когнитивный компонент	<ul style="list-style-type: none"> – знания в области психолого- педагогического сопровождения детей с тяжелыми нарушениями речи; – знание нормативно-правовых документов, регламентирующих сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья; – знание психологических и возрастных особенностей детей с ТНР; – знание способов взаимодействия с детьми с ТНР при сопровождении их в образовательном процессе и вне его 	<ul style="list-style-type: none"> – тест-опросник для родителей «Я и мой ребенок»
Деятельностный компонент	<ul style="list-style-type: none"> – умения в области психолого-педагогического сопровождения детей с ТНР (осуществлять взаимодействие с детьми с ТНР при сопровождении их в образовательном процессе и вне его); – умение применять свои знания в области развивающего воздействия в практическом взаимодействии с ребенком 	<ul style="list-style-type: none"> – практико-ориентированные задания

С целью выявления уровня сформированности ППК родителей, воспитывающих детей с ТНР, осуществлен первичный срез посредством отобранного диагностического инструментария на базе муниципального дошкольного образовательного учреждения г. Красноярска № XX. Выборку исследования составили 30 родителей, воспитывающих детей с ТНР (дети старшего дошкольного возраста).

Выявление уровня сформированности мотивационного компонента ППК родителей осуществлено посредством методики «Тест-опросник родительского отношения к детям» (А.Я. Варга, В.В. Столин). Обобщенные результаты диагностики представлены на рисунке 1.

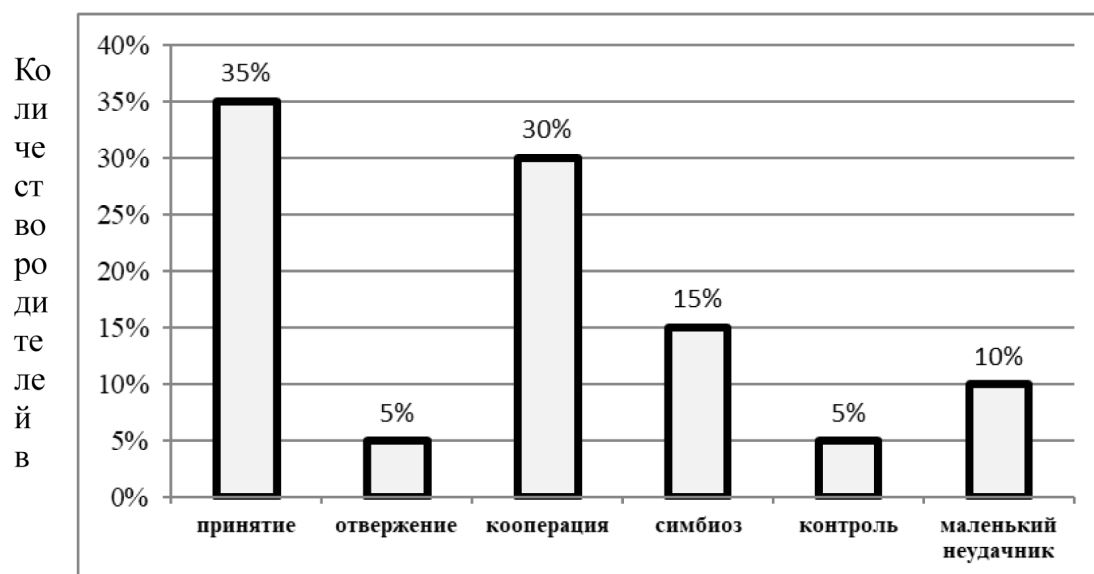


Рис. 1. Выраженность типов родительского отношения родителей, воспитывающих детей с ТНР (методика «Тест-опросник родительского отношения к детям» (А.Я. Варга, В.В. Столин))

Анализ результатов тест-опросника родительского отношения к детям (А.Я. Варга, В.В. Столин) показал, что достаточно выраженными типами родительского отношения в семьях, воспитывающих детей с ТНР, являются «принятие», «кооперация» и «симбиоз» – большинство родителей принимают ребенка таким, какой он есть, заинтересованы в его делах, уважают его индивидуальность. Таким образом, эти положения свидетельствуют об ориентированности родителей на конструктивное взаимодействие с ребенком, принимая его особенности.

Для полноценного анализа мотивационного компонента ППК родителей, воспитывающих детей с ТНР, проведен анализ эмпирических данных, полученных с использованием опросника «Выявление понимания и признания родителями личностной значимости овладения психолого-педагогической компетентностью». Обобщенные результаты представлены на рисунке 2.

Анализ результатов, полученных с использованием методики «Выявление понимания и признания родителями личностной значимости овладения психолого-педагогической компетентностью», показал, что половина респондентов имеет

средний уровень сформированности мотивационного компонента (15 чел.), более трети родителей 40 % (12 чел.) имеют низкий уровень понимания личностной значимости овладения психолого-педагогической компетентностью (родители признают значимость ППК только в определенных областях; сомневаются, что овладение ППК позволит положительно повлиять на образовательный процесс ребенка, отрицают значение ППК в формировании конструктивного детско-родительского общения, воспитания ребенка вне образовательного процесса).

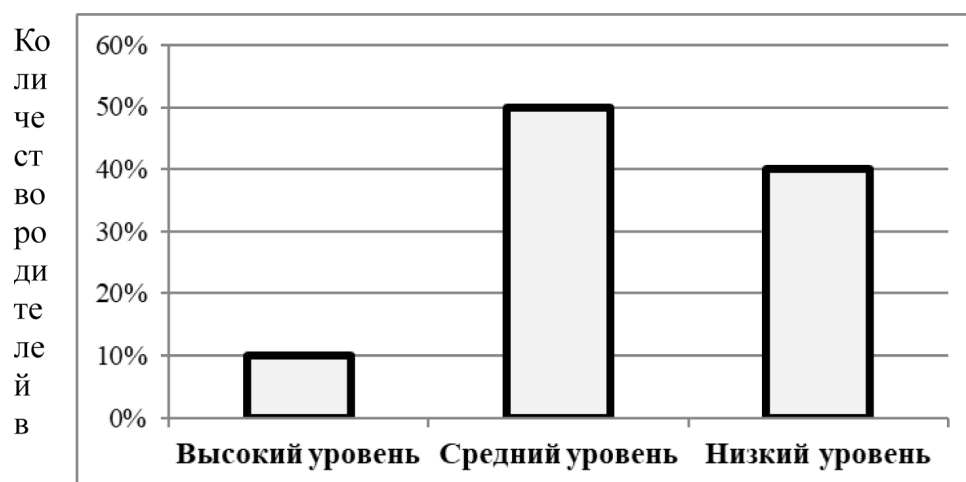


Рис. 2. Распределение по уровню сформированности мотивационного компонента ППК по методике «Выявление понимания и признания родителями личностной значимости овладения психолого-педагогической компетентностью»

Для выявления уровня сформированности когнитивного компонента ППК родителей, воспитывающих детей с ТНР, проведен тест-опросник для родителей «Я и мой ребенок». Обобщенные результаты представлены на рисунке 3.



Рис. 3. Распределение по уровню сформированности когнитивного компонента ППК по методике «Я и мой ребенок»

Анализ эмпирических данных по когнитивному компоненту ППК родителей, воспитывающих детей с ТНР, позволил зафиксировать преобладание низкого уровня его сформированности (60 % родителей). Это свидетельствует о том, что родители в полной мере не обладают знаниями об особенностях психолого-педагогического сопровождения детей с ТНР: знание психологических и возрастных особенностей детей с ТНР; знание и понимание основных понятий и терминов, относящихся к речевым нарушениям у ребенка; знание способов взаимодействия с детьми с ТНР при сопровождении их в образовательном процессе и вне его; знание основных закономерностей нормального речевого развития ребенка.

Все вышеизложенное позволяет актуализировать необходимость повышения ППК родителей, воспитывающих детей с ТНР, в частности, посредством разработки и реализации проекта «Школа родительского мастерства», где работа с родителями детей с ТНР будет выстраиваться с опорой на критериальные характеристики ППК.

Библиографический список

1. Абуталипова Э.Н., Давлетбаева З.К., Жантасова С.А. Формирование педагогической компетенции родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья // Педагогика и современное образование: традиции, опыт и инновации: сборник статей XI Международной научно-практической конференции: в 2 частях. 2020. С. 155–158. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=42925293> (дата обращения: 29.10.2022).
2. Арамачева Л.В., Барканова О.В., Груздева О.В. и др. Современное детство и родительство: научный взгляд: монография / под общ. ред. О.В. Груздевой, Е.В. Улыбиной. Глава 4. «Особое» родительство. 4.1. Гришина К.Д., Шкерина Т.А. Формирование психолого-педагогической компетентности родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья, посредством мастерской «Всегда рядом». 2021 С. 76–98 / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. 292 с. URL: <http://www.kspu.ru/page-37600.html> (дата обращения: 30.10.2022).
3. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / под общей ред. Н.Н. Малофеева. М., 2019. 120 с. URL: https://www.fgosovz24.ru/assets/files/normativnye_dokumenty/federalnye.pdf (дата обращения: 29.10.2022).
4. Секерина Е.Н. Проблема низкого уровня психолого-педагогической компетентности родителей в вопросах воспитания и обучения детей с ограниченными возможностями здоровья // Сборник статей Международной научно-практической конференции. 2020. С. 162–165. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=41601237> (дата обращения: 31.10.2022).

ЗАВИСИМОСТЬ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА И СТИЛЯ ВОСПИТАНИЯ В СЕМЬЕ. СПЕЦИФИКА РАБОТЫ С СЕМЬЕЙ¹

DEPENDENCE OF THE LEVEL OF ANXIETY ON THE STYLE OF EDUCATION IN THE FAMILY OF A CHILD OF PRESCHOOL AGE. SPECIFICITY OF WORK WITH THE FAMILY

С.Н. Карапетян, О.В. Груздева

S.N. Karapetyan, O.V. Gruzdeva

Тревожность, уровень тревожности, дети дошкольного возраста, стиль воспитания в семье, детско-родительские отношения.

В статье рассматривается вопрос зависимости уровня тревожности детей дошкольного возраста и стиля семейного воспитания. Подчеркивается важность детско-родительских и внутрисемейных отношений, нарушение которых приводит детей к постоянным микротравмам, а также необходимость формирования родительской компетентности с целью повышения их педагогической грамотности для снижения уровня тревожности у детей дошкольного возраста.

Anxiety ren, anxiety level, preschool children, family upbringing style, parent-child relationships.

The article deals with the question of the dependence of the level of anxiety of preschool children on the style of family education. The importance of child-parent and intra-family relationships is emphasized, the violation of which leads children to permanent microtraumas, as well as the need to develop parental competence in order to increase their pedagogical literacy, to reduce the level of anxiety in preschool children.

В условиях современной реальности число тревожных детей старшего дошкольного возраста увеличивается, и согласно данным многочисленных исследований, от того как выстраиваются отношения в семье, между ребенком и родителем и какого стиля воспитания придерживаются родители, зависит психологическое благополучие ребенка. Семейные отношения выступают в роли наиболее важных, значимых для ребенка, чем объясняется их ведущая роль в формировании эмоциональных нарушений [1; 2].

Достаточное число исследований таких авторов, как А.М. Прихожан, И.В. Дубровина, Д.И. Фельдшейн, Л.И. Божович, С.В. Мухина, Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис и других, убедительно свидетельствуют в пользу утверждения, что корни тревожности следует искать в самой семье, в нарушенных детско-родительских отношениях [4].

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 нашем исследовании участвовали 52 человека, 26 детей и 26 родителей (матери). Гендерный состав детей: 15 девочек и 11 мальчиков. В группу исследования были включены дети в возрасте 5–7 лет, посещающие общеобразовательное дошкольное учреждение. Исследование проводилось индивидуально.

Методы исследования

- «Тест тревожности» Р. Тэммпла, В. Амена, М. Дорки.
- «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса.
- Проективная методика «Рисунок семи».
- Корреляционный анализ.

В тесте тревожности детям показывали рисунки, в которых были отображены типичные жизненные ситуации общения с родителями и со сверстниками. Показатель тревожности выводился из общего числа выборов грустного лица, сделанных ребенком.

Общий анализ ответов позволил разделить обследуемую группу детей на 3 подгруппы:

- дети с низким уровнем тревожности – 9 человек (34 %);
- дети со средним уровнем тревожности – 11 человек (43 %);
- дети с высоким уровнем тревожности – 6 человек (23 %).

При изучении ответов детей по каждой ситуации выяснилось, что негативное ожидание во всех представленных ситуациях общения выше у детей с высоким уровнем тревожности. Но при этом существуют ситуации, вызывающие тревогу у детей с любым уровнем тревожности, это «агрессивное нападение» и «ребенок – объект агрессии».

Таблица 1

Диагностика тревожности детей

№	Описание ситуации	Число детей, сделавших негативные выборы		
		дети с высоким уровнем тревожности	дети со средним уровнем тревожности	дети с низким уровнем тревожности
1	Игра с младшими детьми	1		
2	Ребенок и мать с младенцем	3	4	
3	Объект агрессии	6	9	2
4	Одевание	3	6	1
5	Игра со старшими детьми	6	6	1
6	Укладывание спать в одиночестве	5	4	
7	Умывание	2	1	
8	Выговор	6	5	1
9	Игнорирование	5	3	
10	Агрессивное нападение	6	8	
11	Собирание игрушек			
12	Изоляция	5	6	
13	Ребенок с родителями			
14	Еда в одиночестве	4	3	

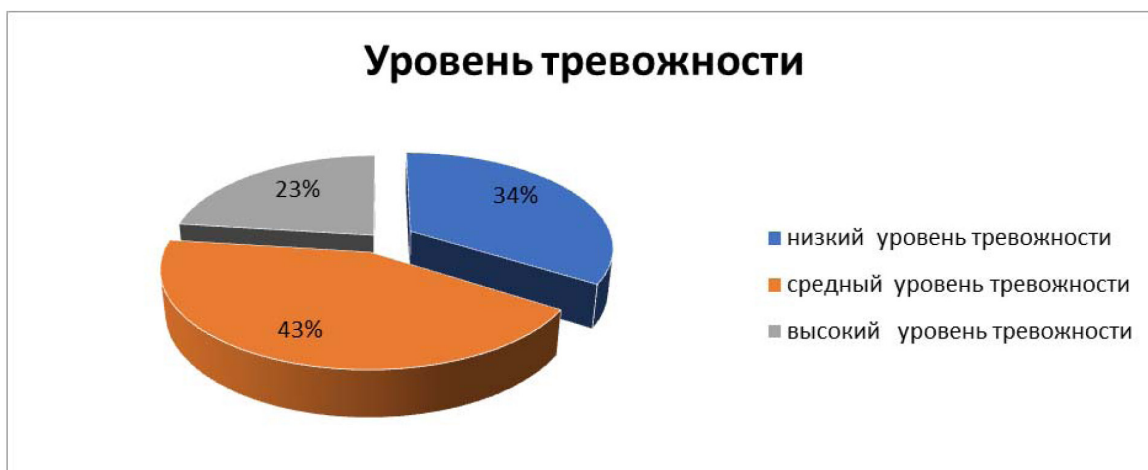


Рис. 1. Распределение выборочной совокупности детей по уровню тревожности

На основе анализа ответов родителей по опроснику АСВ было выявлено преобладание следующих показателей:

Таблица 2

Диагностика типов негармоничного воспитания

№	Шкалы опросника АСВ, которые предназначены для диагностики типов негармоничного воспитания	Число ответов родителей
1	Гиперпротекция (Г+)	4
2	Гипопротекция (Г-)	4
3	Потворствование (У+)	3
4	Игнорирование потребностей ребенка (У-)	4
5	Чрезмерность требований-обязанностей (Т+)	6
6	Недостаточность требований-обязанностей ребенка (Т-)	2
7	Чрезмерность требований-запретов (З+)	3
8	Недостаточность требований-запретов к ребенку (З-)	2
9	Чрезмерность санкций (С+)	2
10	Минимальность санкций (С-)	2
11	Неустойчивость стиля воспитания (Н)	2
12	Фобия утраты ребенка (ФУ)	3
13	Проекция на ребенка (подростка) собственных нежелательных качеств (ПНК)	1
14	Вынесение конфликта между супругами в сферу воспитания (ВК)	1
15	Воспитательная неуверенность родителя (ВН)	2

Для получения представления об особенностях воспитания детей дошкольного возраста и внутрисемейных отношениях использовали проективный тест «Рисунок семьи». Мы предполагали, что рисуя, дети бессознательно выражают свое отношение к нарисованному, а также проявляют чувства, которые сознательно не признают или не могут выразить другим способом.



Рис. 2. Распределение выборочной совокупности ответов родителей по преобладающим стилям семейного воспитания

При анализе детских рисунков использовали принципы качественного анализа рисунков, предложенные А.Л. Венгером.

Дети с высоким уровнем тревожности не сразу брались за процесс создания рисунка, отказывались, либо рисунок у них не получался с первого раза.

У большинства детей с высоким уровнем тревожности рисунки схематичны, отсутствовали некоторые члены семьи, в том числе и сам ребенок. На некоторых рисунках члены семьи выделены штриховкой, большими частями тела или их отсутствием, отдаленностью от ребенка и других членов семьи.

Это все также свидетельствовало о высоком уровне тревожности.

Анализируя рисунки детей со средним и низким уровнем тревожности, выявлено резкое отличие от рисунков детей с высоким уровнем тревожности. Большинство детей с интересом приступали к заданию, изображали всех членов семьи и себя, в основном все члены семьи улыбались, были нарисованы детали одежды.

Среди детей старшего дошкольного возраста наибольший рост уровня тревожности диагностирован в ситуациях возможной агрессии, наказания со стороны родителей (морального и физического), изоляции и одиночества. Чаще всего тревогopорождающие ситуации связаны с нарушением чувства защищенности ребенка в семье. Эти семьи характеризует непоследовательность в воспитании или постоянная конфронтация взрослых относительно выбора типа взаимодействия с ребенком.

Для установления взаимосвязи стиля семейного воспитания и уровня тревожности дошкольников был проведен корреляционный анализ.

В результате:

– установлена прямая связь ($r = 0,9$) между высоким уровнем тревожности у детей дошкольного возраста и стилями воспитания: потворствующая гиперпротекция и повышенная моральная ответственность;

– выявлена связь ($r = 0,95$) между высоким уровнем тревожности у детей дошкольного возраста и стилями воспитания: гипопротекция и эмоциональное отвержение с высокой тревожностью детей.

Получена положительная связь высокой значимости между проявлениями: чрезмерной заботы и эмоциональной холодности родителей, удовлетворением безоговорочно всех потребностей ребенка и их игнорированием, чрезмерного требования к детям, запретами и их отсутствием, применением различных санкций с высоким уровнем тревожности у детей дошкольного возраста.

Результаты исследования подтверждают взаимосвязь между стилями воспитания и уровнем тревожности у детей дошкольного возраста.

Наиболее эффективным способом психологической помощи по снижению тревожности у ребенка является гармонизация детско-родительских отношений.

Следующим нашим шагом будет разработка коррекционной программы по снижению тревожности детей старшего дошкольного возраста с учетом стиля семейного воспитания. Для снижения уровня тревожности у детей необходимо провести мероприятия в комплексе. С родителями планируется проведение разъяснительных бесед, рекомендации для чтения специальной литературы и привлечение к взаимодействию с педагогом и психологом. В работе с детьми с помощью сказкотерапии ставятся задачи по повышению самооценки, снятию мышечного и эмоционального напряжения, развитию умения владеть собой в ситуациях. Дополнительные индивидуальные и групповые занятия с детьми позволят закрепить полученный на занятиях с родителями результаты и расширить социальную компетентность ребенка, снизить уровень его эмоционального напряжения.

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 / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2020.
2. Рождественская Н.А. Негармоничные стили семейного воспитания и восприятия родителями своих детей // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. № 2. С. 48–55.
3. Мухина В.С. Психология дошкольника. М.: Просвещение, 2007. 296 с.
4. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Воронеж: МОДЭК, 2000. 304 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ВЛИЯНИЯ ДЕТСКОГО ОПЫТА ПРИВЯЗАННОСТИ ЖЕНЩИНЫ К МАТЕРИ НА СТИЛЬ ВОСПИТАНИЯ РЕБЕНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

STUDY OF THE INFLUENCE OF CHILDHOOD EXPERIENCE OF A WOMAN'S ATTACHMENT TO THE MOTHER ON THE EDUCATIONAL STYLE OF A PRESCHOOL CHILD

Д.В. Катушонок, О.В. Волкова

D.V. Katushonok, O.V. Volkova

Детско-родительские отношения, дети дошкольного возраста, привязанность, семья, стиль воспитания.

В данной статье представлены результаты эмпирического исследования детского опыта привязанности женщины к матери на основе опросника на тип привязанности к матери М.В. Яремчук и проективного теста-рисунка «Я и моя мама в детстве» Г.Г. Филипповой, а также результаты стиля воспитания ребенка дошкольного возраста на основе методик: «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса и теста-рисунка Г.Г. Филипповой «Я и мой ребенок».

Child-parent relationship, preschool children, attachment, family, parenting style.

This article presents the results of an empirical study of a child's experience of a woman's attachment to her mother based on a questionnaire on the type of attachment to her mother by M.V. Yaremchuk and the projective test-drawing "Me and my mother in childhood" G.G. Filippova, as well as the results of the style of raising a child of preschool age based on the methods: "Analysis of Family Relations" by E.G. Eidemiller, V.V. Yustickis and test drawing by G.G. Filippova me and my child.

Семья – это стержневая основа психического развития, формирования личности и в целом всей системы человеческих взаимоотношений [1].

Особая роль в становлении основ самосознания человека, в том числе отношения к окружающему миру и людям принадлежит именно характеру эмоциональной связи с матерью, что отмечали такие ученые, как Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, Л.И. Божович, Е.О. Смирнова, А. Фрейд, М. Кляйн, Дж. Боулби, М. Эйнсворт [2].

Таким образом, уникальный опыт во взаимоотношениях с родителями и прежде всего с матерью как источником наиболее сильных эмоциональных переживаний для ребенка накладывает неизгладимый отпечаток на личности, оказывая влияние уже во взрослой жизни в совершенно разных ее аспектах. В отношении собственных детей этот опыт находит свое выражение в стилях родительского воспитания. Опыт же, в свою очередь, может быть не только позитивным, но и негативным, что актуализирует проблему психологического здоровья и благополучия подрастающего поколения.

На данном этапе было проведено эмпирическое исследование, направленное на изучение типа привязанности женщины к матери и стиля воспитания уже ее собственного ребенка.

Для реализации данного исследования были использованы следующие методики: на тип привязанности – опросник на определение типа привязанности к матери М.В. Яремчук и проективный тест-рисунок «Я и моя мама в детстве» Г.Г. Филипповой.

Для исследования стиля воспитания ребенка: опросник «Анализ семейных взаимоотношений» Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса и также проективная методика – рисунок «Я и мой ребенок» Г.Г. Филипповой.

База исследования: дошкольные образовательные организации г. Красноярска.
Выборка: 49 матерей, воспитывающих ребенка дошкольного возраста.

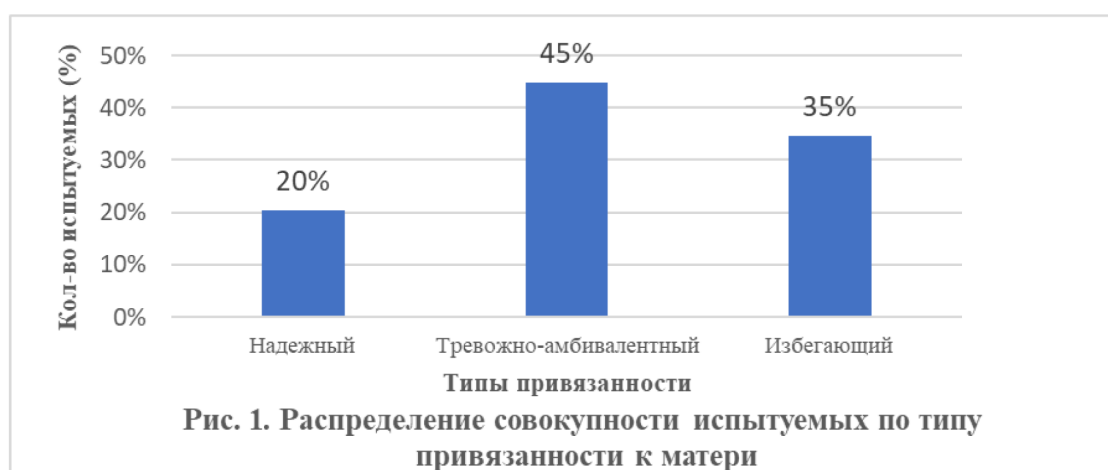
Первоочередно для исключения спорных ситуаций в диагностике привязанности был проведен рисуночный тест «Я и моя мама в детстве» Г.Г. Филипповой [4; 5], согласно которому было выявлено следующее:

– симптомы тревоги (характеризующиеся наличием штриховки, линий основания, некоторой схематичностью изображения и т.п.) отмечаются у 49 % испытуемых;

– симптомы избегания (предполагающие наличие дистанции между фигурами матери и дочери на рисунке, изображение других персонажей, плохую прорисовку фигур и т.п.) у 33 % испытуемых;

– благоприятная ситуация (характеризующаяся хорошим качеством линий, наличием контакта, отражением положительных эмоций в сюжете рисунка и т.п.) у 18 % испытуемых.

С помощью опросника на тип привязанности к матери М.В. Яремчук (и также с учетом данных рисуночного теста, описанных выше) был диагностирован уже ведущий тип привязанности. Результаты представлены на рисунке 1.



Таким образом, надежный тип привязанности (единственно гармоничный тип привязанности, характеризующийся теплыми и близкими отношениями с матерью) был выявлен у 20 % испытуемых.

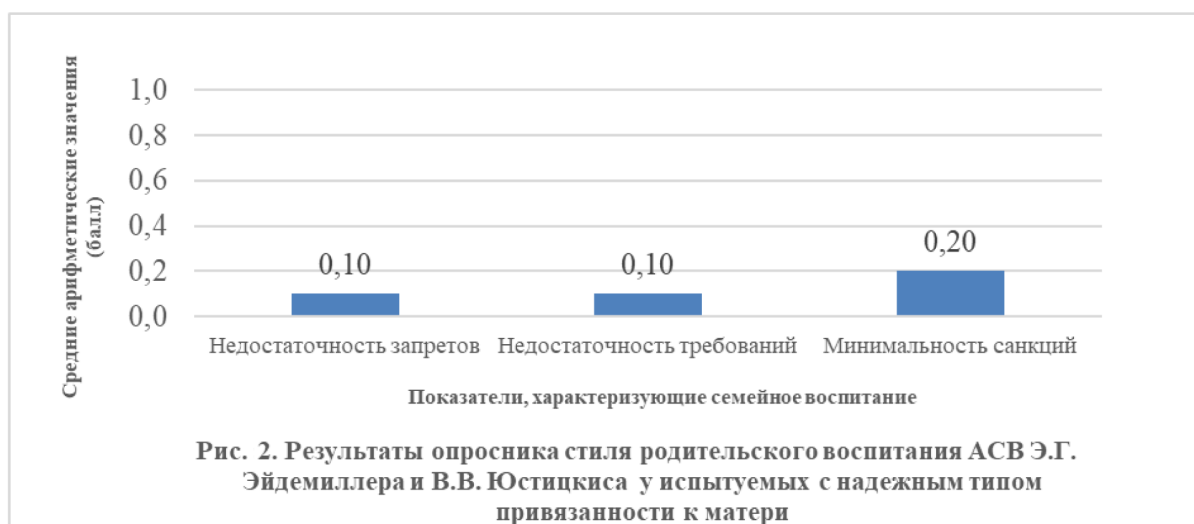
Избегающий (характеризующийся дистанцией во взаимоотношениях и невыраженной эмоциональностью) – у 35 %.

Тревожно-амбивалентный (характеризующийся противоречивостью и неустойчивостью в отношениях с матерью) – у 45 % испытуемых от общего количества выборки.

Далее был использован опросник АСВ Э.Г. Эйдемиллера и В.В. Юстицкиса для выявления особенностей стиля воспитания ребенка дошкольного возраста. Опросник позволяет выявить только негармоничные особенности стиля воспитания (а также деструктивные стили воспитания при одновременном сочетании нескольких показателей) [3]. Таким образом, полное отсутствие особенностей (или их минимальная выраженность), согласно данному опроснику, говорят о гармоничном стиле воспитания в семье.

Итак, в целях реализации поставленных задач испытуемые были разделены на три группы по уже продиагностированным ранее типам привязанности. Это группа с надежным типом привязанности к матери, группа с тревожно-амбивалентным и избегающим.

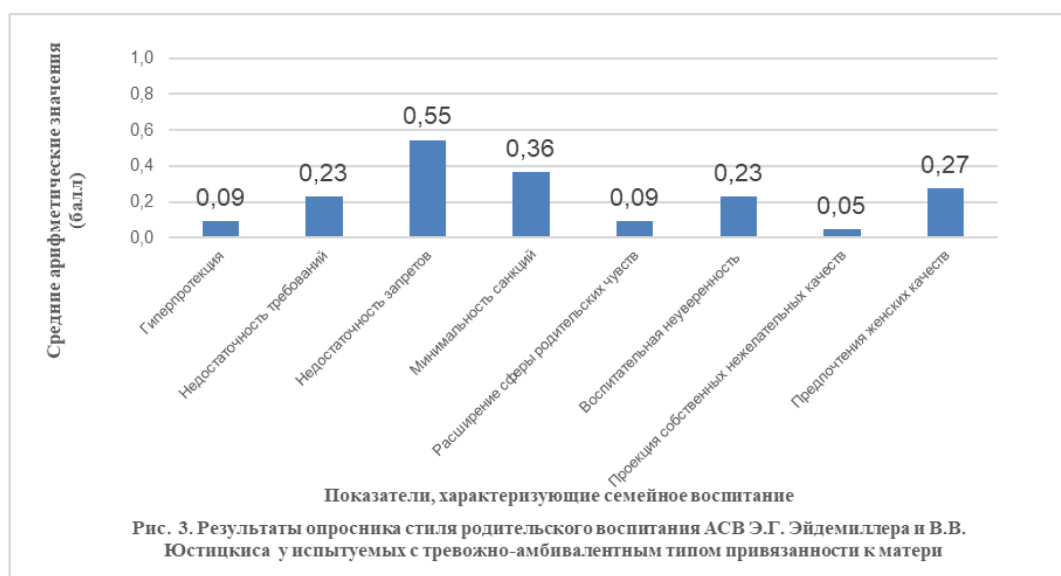
С помощью опросника АСВ у испытуемых с надежным типом привязанности были выявлены только 3 шкалы стилевых особенностей с минимальными средними значениями. Это недостаточность требований и недостаточность запретов – всего по 0,1 балла, минимальность санкций составила 0,2 балла. Результаты исследования данной группы представлены на рисунке 2.



Результаты исследования особенностей стиля воспитания испытуемых с тревожно-амбивалентным типом привязанности к матери, представленные на рисунке 3, показывают наиболее выраженные показатели по таким шкалам, как: недостаточное количество запретов – 0,55 балла; недостаточность требований – 0,23 балла; минимальность санкций – 0,36 баллов. Также выявляется повышенный уровень протекции (гиперпротекция) – 0,09 балла.

Анализ проекции матерью собственных психологических проблем на процесс воспитания ребенка показал повышенные значения по таким шкалам, как воспитательная неуверенность – 0,23 балла; расширение сферы родительских чувств – 0,09 балла; проекция на ребенка собственных нежелательных качеств – 0,05 балла; предпочтение женских качеств – 0,1 балла.

Таким образом, у данной группы с тревожно-амбивалентным типом привязанности было выявлено восемь негармоничных особенностей стиля воспитания.



Стиль воспитания у испытуемых с избегающим типом привязанности характеризуется прежде всего: минимальностью санкций – 0,59 балла; недостаточным количеством требований – 0,35 балла; недостаточным количеством запретов – 0,29 баллов. Также количественно значимым показателем выявлено предпочтительное отношение к женским качествам в ребенке – 0,29 балла, кроме того, выявляется повышенный уровень протекции (гиперпротекция) 0,06 балла.

Таким образом, у данной группы с избегающим типом привязанности было выявлено двенадцать негармоничных особенностей стиля воспитания. Результаты исследования данной группы представлены на рисунке 4.



Также в дополнение к опроснику АСВ был проведен рисуночный тест «Я и мой ребенок» Г.Г. Филипповой для получения более полной информации о характере взаимоотношений в диаде «мать – ребенок» [4; 5] при разработке программы оптимизации стиля семейного воспитания в дальнейшем.

Обобщенные результаты распределились следующим образом:

- симптомы тревоги были выявлены у 57 % испытуемых,
- симптомы избегания у 25 %,
- благоприятная ситуация у 18 %.

Таким образом, на данном этапе исследования можно сделать следующие выводы:

1) У 80 % испытуемых были диагностированы ненадежные типы привязанности (45 % реализовал тревожно-амбивалентный тип, 35 % – избегающий) и только у 20 % из опрошенных был выявлен надежный тип привязанности женщины к собственной матери.

2) Минимального диагностического значения для диагностики того или иного конкретного стиля воспитательного отношения показатели ни в одной из групп не достигли, но были выявлены дисгармоничные особенности, раскрывающие ведущие тенденции в воспитании.

У испытуемых с ненадежными типами привязанности к матери было выявлено в четыре раза больше негармоничных особенностей стиля воспитания, чем у испытуемых с надежным типом привязанности.

В том числе у группы с надежным типом привязанности не были выявлены шкалы, отражающие проекцию собственных психологических проблем матери на процесс воспитания ребенка (воспитательная неуверенность, расширение сферы родительских чувств, предпочтение женских/мужских качеств и др.), в противовес группам с ненадежными типами привязанности.

3) Следовательно, на уровне тенденций можно сказать, что нарушение привязанности женщины к матери способствует формированию деструктивных особенностей стиля воспитания собственного ребенка, которые выражаются преимущественно в выявлении гиперпротекции, а также в значительной выраженности таких шкал, как недостаточность санкций, запретов, требований, предпочтении женских качеств в ребенке, а в случае испытуемых с тревожно-амбивалентным типом привязанности дополнительно и воспитательной неуверенности.

Полученные результаты свидетельствуют о необходимости гармонизации стиля семейного воспитания детей дошкольного возраста преимущественно в группах с тревожно-амбивалентным и избегающим типом привязанности к матери, а именно – разработки системы консультационных мероприятий для матерей, с учетом типа привязанности к матери, которые будут предполагать освоение новых способов взаимодействия с детьми и способствовать обеспечению их психологического благополучия.

Библиографический список

1. Борисова Л.В. Семья как основа становления личности // Актуальные задачи педагогики. 2014. С. 227–229.
2. Алмазова О.В. Привязанность к матери как фактор взаимоотношений взрослых сиблингов: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13. М., 2015. 199 с.
3. Лидерс А.Г. Психологическое обследование семьи. 2-е изд. М.: Академия, 2007. 432 с.
4. Филиппова Г.Г. Психология материнства и ранний онтогенез: учебное пособие. М.: Жизнь и мысль, 1999. 192 с.
5. Филиппова Г.Г. Психология материнства (сравнительно-психологический анализ): дис. ... д-ра психол. наук. М., 2000.

ПРОСВЕЩЕНИЕ РОДИТЕЛЕЙ ОБ АКТУАЛЬНЫХ ПРОБЛЕМАХ ПОДРОСТНИЧЕСТВА¹

EDUCATING PARENTS ABOUT THE CURRENT PROBLEMS OF ADOLESCENCE

А.Д. Кириченко, Г.А. Шенцов,
Д.В. Новикова

A.D. Kirichenko, G.A. Shentsov,
D.V. Novikova

Подростковый возраст, самоповреждающее поведение, селфхарм, родители, детско-родительские отношения.

В статье рассматриваются актуальные проблемы подросткового возраста. Самоповреждение (селфхарм) как одна из актуальных проблем подросткового возраста. Факторы, виды и признаки самоповреждающего поведения. Представлены результаты опроса родителей.

Adolescence, self-harming behavior, self-harm, parents, child-parent relations.

The article discusses the current problems of adolescence. Self-harm as one of the urgent problems of adolescence. Factors, types and signs of self-injurious behavior. The results of parents' survey are presented.

Современные социально-экономические условия и ускоренный темп жизни отражается на мире подростков. Такие условия порождают проблемы подросткового возраста, которые влияют как на настоящую жизнь, так и на будущее.

Так, можно выделить следующие актуальные проблемы подростничества: увлеченность компьютерными играми, низкая мотивация к обучению, буллинг в подростковой среде, ранние половые отношения, самоповреждающее поведение и др.

В ходе опроса родительской аудитории было установлено, что наименьшая осведомленность родителей представлена по вопросу самоповреждающего поведения – 10 % (N=50). В опросе приняли участие родители обучающихся подросткового возраста одной из общеобразовательных школ города Красноярска.

Для уточнения особенностей осведомленности родителям были заданы конкретные вопросы относительно явления селфхарм и получены следующие значимые результаты:

Знали и/или читали о самоповреждении и селфхарме – 10 % опрошенных; слышали от знакомых или из СМИ – 32 %; никогда не слышали – 58 %.

Отмечено, что родители испытывают страх в 64 % случаев, не страшно; пока не случится отмечают 22 % респондента; 14 % – затрудняются ответить.

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 случае селфхарма 14 % респондентов знают, что делать; не знают, но надеются сориентироваться в ситуации, если случится – 24 %; не знают алгоритма действий – 22 %, затрудняются ответить – 40 %.

На вопрос о личном опыте было отмечено, что 14 % респондентов сталкивались с селфхармом (у собственного ребенка, близких знакомых и родственников); 34 % опрошенных не сталкивались; 52 % отмечают, что не замечали, затрудняются ответить.

Из результатов опроса был установлен низкий уровень осведомленности родительской аудитории по проблеме самоповреждающего поведения (селфхарм), что актуализирует необходимость системно повышать психологическую культуру в данном направлении.

В настоящее время все большую актуальность в психологии приобретает изучение самоповреждающего поведения, или феномен селфхарм, в связи с высоким распространением данного явления среди детей и подростков. При этом оно рассматривается как социально неодобряемое и вызывает тревогу родителей, педагогов и психологов. Так, А.Н. Алехин и Е.Е. Малкова указывают, что при всем разнообразии мотивов, движущих человеком, самоповреждающее поведение свидетельствует о крайней форме проявления психической дезадаптации [1].

Самоповреждающее поведение (селфхарм) – это нанесение себе повреждений с целью справиться с тяжелыми эмоциональными переживаниями, болезненными воспоминаниями, ситуациями, которые трудно пережить, и невозможностью контролировать свою жизнь [4].

По словам Н.А. Польской, «самоповреждение используется для означивания слитых, недифференцированных эмоций как в рамках субъективного мира, так и в межличностных отношениях» [3, с. 75].

Как правило, селфхарм не предполагает нанесение себе увечий и ран с целью реализации суицидальных намерений, скорее это стремление облегчить эмоциональную боль посредством физической боли. Этот перевод боли душевной в физическую обеспечивает контроль над собственными эмоциональными состояниями.

Кроме вышеуказанного, отмечается мотивация субъекта, прибегающего к самоповреждению – сориентироваться в пространстве при сенсорной перегрузке. Так, человек, плохо ощущающий или вообще не ощущающий собственное тело, приходит к «болезненному отуплению», а самоповреждение позволяет вернуть контакт со своим телом, почувствовать его.

Также самонаказание рассматривается как функция самоповреждения. Человек, совершивший поступок, породивший чувство вины и стыда, обязательно прибегнет к самонаказанию.

Распространенность селфхарма среди подростков по данным многочисленных российских исследований составляет 10 % от общего количества, так от 10 до 14 % приходится на долю старших школьников, студентов (N=643) [3].

Одной из распространенных причин возникновения самоповреждающего поведения является семейное неблагополучие. Даже если семья кажется абсолютно нормальной и благополучной на первый взгляд, внутри может скрываться множество причин, способствующих самоповреждающему поведению ребенка [2].

Выделим причины, детерминирующие самоповреждающее поведение подростков:

1. Употребление родителями алкоголя или наркотических веществ.
2. Отсутствие интереса к увлечениям и личностному развитию ребенка, его полное игнорирование.
3. Неадекватное восприятие родителями себя и своей роли. Стремление стать другом или партнером.
4. Постоянное или периодичное подвержение физическому, эмоциональному или сексуальному насилию.
5. Развод родителей или смерть близкого члена семьи.

Также нужно отметить, что на возникновение селфхарма влияют и другие причины, не имеющие отношения к семейному воспитанию:

1. Влияние сверстников и подверженность молодежным течениям. Селфхарм – это модно.
2. Буллинг, вне зависимости от занимаемой в нем роли. Защитник, наблюдатель или жертва – не важно, в ситуации буллинга страдают все.
3. Низкая стрессоустойчивость, неумение осознавать свои эмоции и потребности.
4. Склонность подавлять свои чувства, чтобы казаться сильным или «крутым».
5. Употребление алкогольной и наркотической продукции.
6. Психические отклонения – депрессия, РПП, аутизм и т.д.
7. Влияние внешних факторов, к которым относятся резкие политические и экономические изменения.

Стоит отметить, что чаще самоповреждение производится подручными средствами: бритва, гвоздь, зажигалка, проволока, скрепка, свеча, пинцет, швейная игла или булавка. Как правило, эти предметы не вызывают подозрений у родителей, одноклассников и педагогов.

Учитывая вышеперечисленное, выделяются следующие виды селфхарма:

1. Порезы.
2. Ожоги.
3. Удары.
4. Царапины.
5. Выдергивание волос.

С недавнего времени к селфхарму относят: намеренное препятствие заживлению ран и углубление царапин для долгого восстановления; голодание как наказание; осознанное стремление ухудшить состояние при болезни (отказ от лечения, несоблюдение профилактических мер и др.); промискуитет и др.

Самоповреждающее поведение никогда не проходит бесследно. Физические увечья надолго или даже навсегда остаются на теле человека, что неизбежно будет влиять на психику человека в течение жизни и вызывать негативные воспоминания.

Наиболее распространенные последствия селфхарма:

1. Шрамы от порезов и ожогов.
2. Болезни крови из-за применения нестерильных предметов в качестве предмета для нанесения увечий.

3. Повреждения нервов и сосудов, а также сухожилий.
4. Нарушения в работе нервной системы.
5. Постоянное чувство вины.
6. Ощущение своей беспомощности и слабости.

Самоповреждения приводят к различным последствиям вплоть до ухудшения здоровья и внешности. Некоторые из порезов могут служить инфицированием и воспалительными процессами, гноиться, оставлять шрамы. Кроме того, повреждения зачастую наносятся в труднодоступных местах (бедро, подмышки, живот), что является смертельно опасным.

Подросткам, ступившим на путь селфхарма, трудно и страшно обратиться за помощью и поделиться своими переживаниями с друзьями, родителями или психологом. Это поведение обусловлено стереотипом: селфхарм в обществе подвергается серьезной социальной стигматизации и порицанием. Страх более серьезных последствий вынуждает подростка молчать и жить с внутренней эмоциональной болью.

Таким образом, учитывая низкий уровень просвещенности родительской аудитории, представленные признаки самоповреждающего поведения, родительское отношение и общение с подростком как один из важных факторов, обуславливающих селфхарм, можно констатировать необходимость дальнейшей разработки путей профилактики самоповреждающего поведения, а также просветительской деятельности в данном направлении.

Библиографический список

1. Алехин А.Н., Малкова Е.Е. Саморазрушающее поведение подростков как феномен и научная проблема // *Universum: Вестник Герценовского университета*. 2012. № 2. С. 191–198.
2. Гринева В.В. Самоповреждающее поведение как аддикция // *Молодой ученый*. 2022. № 28 (423). С. 59–61. URL: <https://moluch.ru/archive/423/93977/> (дата обращения: 25.09.2022).
3. Польская Н.А. Эмоциональная дисрегуляция в структуре самоповреждающего поведения // *Консультативная психология и психотерапия*. 2018. Т. 26, № 4. С. 65–82.
4. Тверская Е. Что такое самоповреждающее поведение? // НИУ ВШЭ: URL: <https://www.hse.ru/> (дата обращения: 25.09.2022).

РОЛЬ СЕМЬИ В ФОРМИРОВАНИИ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С КОХЛЕАРНЫМИ ИМПЛАНТАМИ

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE FORMATION OF THE GRAMMATICAL STRUCTURE OF SPEECH OF OLDER PRESCHOOLERS WITH COCHLEAR IMPLANTS

И.В. Клепалова, О.Л. Беляева

I.V. Klepalova, O.L. Belyaeva

Семья, старшие дошкольники, грамматический строй речи, кохлеарные импланты, семейный проект.

В статье обсуждаются контексты понимания современного участия семьи, родителей как важнейших участников реабилитационного сопровождения детей старшего дошкольного возраста с кохлеарными имплантами, описаны особенности сформированности грамматического строя речи у имплантированных дошкольников, возможность формирования грамматического строя речи с использованием продукта проекта – домашних фотокниг, созданных в семье.

Family, older preschoolers, grammatical structure of speech, cochlear implants, family project.

The article discusses the contexts of understanding the modern participation of the family, parents as the most important participants in the rehabilitation support of older preschool children with cochlear implants, describes the features of the formation of the grammatical structure of speech in implanted preschoolers, the possibility of forming the grammatical structure of speech using the product of the project – home photobooks created in the family.

Обеспечить эффективность коррекционно-развивающего воздействия на детей с кохлеарными имплантами возможно лишь при консолидации усилий всех субъектов образовательного процесса, ключевое условие – активизация роли семьи, принятие особенностей развития ребенка, выбор и следование эффективному подходу по формированию грамматического строя речи как структурного компонента речи. Анализ данных статистики показал, что группа детей-дошкольников, слухопротезированных кохлеарными имплантами, является одной из быстрорастущих, благодаря прогрессу техники, медицины, достижениям науки и применению новейших технологий.

Современные подходы в области сурдопедагогики обуславливают обязательное включение в коррекционный процесс родителей в роли параспециалистов по формированию и развитию всех сторон речи [1]. Важной составляющей является работа над формированием грамматического строя речи у имплантированных детей на этапе перехода к овладению фразовой речью.

Работа над грамматическим строем речи осуществляется не только в ходе специальных игровых упражнений, но и в живом общении при подражании речи

взрослых, где родители и близкие могут обеспечить ребенку необходимую интенсивность слухоречевой реабилитации во время ежедневных дел и совместных игр. Это соответствует целям и задачам «слухового метода» и слухоречевой реабилитации глухих детей после кохлеарной имплантации, разработанным профессором И.В. Королевой.

Для выявления особенностей сформированности грамматического строя речи старших дошкольников с КИ нами проведено предпроектное исследование, в результате которого были сделаны выводы, что грамматический строй речи детей старшего дошкольного возраста, слухопротезированных кохлеарными имплантами, не сформирован в полном объеме и имеет ряд особенностей. Особую сложность для детей с КИ представляет словообразование; словоизменение находится на этапе становления; фраза у таких детей аграмматична, состоит из двух–трех слов; совершаются множественные ошибки в падежных окончаниях; во многих словах дети смазывают окончания; испытывают трудности согласования прилагательных и числительных с существительными. Дети испытывали трудности в каждом задании исследования, им требовались помощь педагога и расширение и уточнение инструкций [2].

По результатам предпроектного исследования планируется запуск проекта, цель которого – проведение коррекционной работы по формированию грамматического строя речи у старших дошкольников с КИ. Участники проектной группы: логопед, семьи детей.

Целевая группа: дети 5–7 лет после кохлеарной имплантации. Обязательным условием реализации проекта будет включение родителей в разработку проектных материалов, где задания будут основываться на совместной деятельности ребенка и членов семьи, а также при возможном участии сиблингов, при наличии таковых в семье. Всем участвующим в общем коррекционном процессе важно поддерживать позитивный настрой, соблюдать условия, при которых сам процесс прохождения занятий воспринимается как радость и приносит удовольствие и положительный результат.

В основе проекта лежит идея подготовки дидактических материалов (домашних фотокниг) по образцу разработки «Готовим обед» Н.С. Гулевской, И.В. Королевой [4].

Дидактический материал будет состоять из событийных фотографий и рисунков семьи, отражающих события выходного дня. Возможно, это тематика: «В гости к бабушке», «Прогулка в зоопарк», «Катаемся на канатной дороге» и т.д. К каждой домашней фотокнижке подбираются игры и упражнения, включающие задания на формирование грамматического строя речи. Таким образом, ребенок в ходе создания с родителями таких книг, а также при «чтении» их, например, вечером, на ночь тренируется в правильном использовании окончаний, предлогов и т.д. [3].

Рекомендации родителям по изготовлению книг: рассматривая с ребенком фотографии, говорите предложениями и избегайте простого названия изображенных на ней людей и предметов. Ребенка называйте местоимением «ты», а себя – «я». Возможен пересказ события и от третьего лица.

Рассматривайте фотографии и рисунки несколько раз, потому, что, когда история становится более знакомой ребенку, он будет предугадывать события и получит больше удовольствия при вашем совместном чтении. Поговорите о реальном опыте ребенка – о том, как вы собираетесь на прогулку, чем занимаетесь на улице, какую одежду надеваете в разное время года, каких людей и животных можно встретить на прогулке. Впоследствии сделайте свои книги-истории, в которых будут ваши фотографии с ребенком. Ребенок будет охотно делать и читать с вами такие книги. Каждая фотография/рисунок сопровождается заданиями и веселым описательным текстом.

Оценка эффективности проекта предполагает применение анкетирования для демонстрации динамики в области условий получаемой коррекционной помощи, формирования грамматического строя речи и общего слухоречевого развития детей, слухопротезированных кохлеарными имплантами.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Воронова Т.В., Проглядова Г.А. Влияние особенностей педагогической компетентности родителей на слухоречевое развитие их детей с кохлеарными имплантами // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2018. № 46 (4). С. 88–95. <https://doi.org/https://doi.org/10.25146/1995-0861-2018-46-4-93>
2. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Давыдова О.Г. Особенности слухоречевого развития дошкольников, перенесших кохлеарную имплантацию в разном возрасте // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2017. № 18–19. С. 28–33.
3. Беляева О.Л., Скакун Л.В. Организация и содержание психолого-педагогической помощи детям после кохлеарной имплантации и их семьям. Сборник материалов и методических рекомендаций / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2017. 118 с.
4. Королева И.В. Учусь слушать и говорить: метод. рекомендации по развитию слухоречевого восприятия и устной речи у детей после кохлеарной имплантации на основе «слухового» метода. СПб.: КАРО, 2014. 304 с.

РОЛЬ СЕМЬИ В КОРРЕКЦИОННОМ ПРОЦЕССЕ, НАПРАВЛЕННОМ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОИЗНОСИТЕЛЬНОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА И ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ВТОРОГО УРОВНЯ

THE ROLE OF THE FAMILY IN THE CORRECTIONAL PROCESS AIMED AT THE FORMATION OF THE PRONUNCIATION SIDE OF SPEECH OF PRESCHOOLERS WITH HEARING IMPAIRMENTS AND GENERAL UNDERDEVELOPMENT OF SECOND-LEVEL SPEECH

Т.В. Комлева, О.Л. Беляева

T.V. Komleva, O.L. Belyaeva

Семья, дети с нарушениями слуха, дети с ОНР II уровня, фонетическая ритмика, видео-урок, речь, коммуникация, коррекционный процесс, произношение.

В статье раскрывается роль семьи в формировании речи и коммуникации в процессе применения метода фонетической ритмики с детьми с нарушениями слуха и ОНР II уровня. Представлено описание использования фонетической ритмики в формате видеоматериала и важность ее применения в домашних условиях совместно родителями и детьми.

Family, children with hearing impairments, children with ONR II level, phonetic rhythm, video lesson, speech, communication, correctional process, pronunciation.

The article reveals the role of the family in the formation of speech and communication in the process of applying the method of phonetic rhythm with children with hearing impairments and ONR II level. A description of the use of phonetic rhythms in the video format and the importance of its use at home together with parents and children is presented.

В настоящее время все больше внимания уделяется институту семьи в разных сферах развития общества: социальной, психологической, педагогической, в том числе в коррекционной. Для ребенка семья изначально является микросоциумом, в котором он учится формированию и развитию новых для него навыков и умений, необходимых для взаимодействия в обществе в процессе его взросления. Так, в первые месяцы жизни у детей наблюдается «комплекс оживления», который представляет собой двигательные и эмоциональные проявления ребенка по отношению к близкому взрослому, как правило, к матери. Именно с этого момента начинается формирование и становление у ребенка важных для его дальнейшего развития навыков и умений в физическом, эмоциональном и в речевом развитии.

При этом в силу разных экзогенных и эндогенных факторов, которые могут оказывать влияние на здоровье ребенка, в процессе взросления у некоторых детей признаются ограничения возможности здоровья, инвалидность. К таким

детям относятся дошкольники, имеющие нарушения речи, проявляющиеся низким уровнем произносительных навыков (ОНР II уровня), а также дошкольники с нарушениями слуха. В таком случае для педагогов и психологов, работающих с данными детьми, становится важным грамотно выстроить коррекционный процесс. При этом в коррекционном процессе участвуют не только педагоги и дети, но и активно вовлекаются в работу родители и иные близкие ребенку члены семьи. Роль семьи во взаимодействии с ребенком начинает расширяться, семья становится одним из главных участников коррекционного процесса, направленного в том числе на развитие речи ребенка.

В процессе развития речи у детей с нарушениями слуха наблюдается патология настройки всех ее инструментов в совокупности: высоты и силы голоса, темпа, ритма, интонации, а также произносительной стороны речи.

У детей с общим недоразвитием речи II уровня с сохранным слухом и интеллектом нарушено или отстает от нормы формирование основных компонентов речевой системы, к которым также относится произносительная сторона речи и характеризуется как типичное отклонение для данной группы детей.

Проблемы с речью способствуют формированию трудностей в коммуникации ребенка с окружающими, что влияет на психологическое здоровье ребенка. При этом умение ребенка взаимодействовать с окружающими посредством общения, выстраивания диалога является одним из способов его развития и служит для взрослого индикатором определения соответствия его психоэмоционального развития поведенческим нормам, характерным для определенной возрастной группы.

Большой вклад в развитие термина «коммуникация» в детской психологии привнесли труды советского психолога М.И. Лисиной, которая представила общение синонимичным термином «коммуникативная деятельность» и подчеркнула, что общение ребенка с окружающими людьми является главным фактором его общего психического развития [4].

Советский психолог и педагог Д.Б. Эльконин рассматривает общение как важный способ взаимодействия ребенка и взрослого. В процессе коммуникации между ребенком и взрослым, в том числе путем налаживания совместной деятельности, происходит развитие речи ребенка, усиливается его потребность в дальнейшем общении, взаимодействии с другими [7].

Таким образом, в выстраивании грамотного коррекционного процесса, направленного на развитие речи ребенка, его коммуникацию, становится важным предусмотреть участие взрослых членов семьи ребенка в коррекционном процессе.

Так, в последнее время актуальность приобретает цифровизация методов коррекционно-педагогического воздействия, что позволяет проводить коррекционно-развивающую работу максимально эффективно не только в дошкольных образовательных организациях, а также в домашних условиях. Осуществление увлекательного коррекционного процесса путем применения интересных, познавательных и эффективных занятий на дому способствует созданию благоприятных психологических условий, обеспечивающих взаимодействие детей и родителей.

Одним из методов в коррекционной педагогике, который также может быть применен в домашних условиях, является фонетическая ритмика. Изначально данный метод был разработан для обучения произношению детей с нарушениями слуха. Основной целью фонетической ритмики является формирование и развитие произносительной стороны речи ребенка посредством сочетания различных движений корпуса, рук, ног, головы с произнесением звуков, слогов, слов, фраз [2]. Фонетическая ритмика подробно описана в работах Т.М. Власовой, Н.Ю. Костылевой, Э.И. Леонгард, А.Н. Пфафенродт, Е.Г. Самсоновой. Разработки представленных авторов имеют книжно-печатный формат, поэтому мы предлагаем подготовить обучающие видеозаписи с использованием фонетической ритмики. За основу взяты разработки фонетической ритмики Т.М. Власовой и А.Н. Пфафенродт, применение которых позволяет проводить занятия с детьми в подвижной игровой форме [1].

Важной особенностью данного метода работы в формате видеоуроков является его доступность в домашних условиях. Родители могут отрабатывать упражнения по фонетической ритмике совместно с ребенком дома без участия педагога. Такое тесное взаимодействие родителей и детей с особенностями в развитии помогает наладить психологически комфортные взаимоотношения в семье, создать ощущение близости между членами семьи, а также сформировать и развить необходимые для общения с социумом коммуникативные навыки и умения. Для детей с нарушениями слуха и ОНР II уровня вопрос формирования коммуникации с окружающими людьми весьма актуален, так как у них могут возникать трудности в общении со сверстниками, иными людьми из их окружения, что способно развить в ребенке чувство неуверенности и отстраненности.

Упражнения по фонетической ритмике направлены на минимизацию развития негативных психологических последствий в становлении личности ребенка и способствуют формированию у него правильной речи и коммуникации.

Упражнения составлены на основе программных требований к словарю слов и фраз для дошкольников с нарушенным слухом (пример слов: папа, юла, машина, суп, каша, играет, едет; пример фраз: Меня зовут... Я хочу играть. Я ела суп. Можно взять мяч? Ты молодец!). Из этих слов составлены небольшие связные тексты, доступные детям с нарушениями слуха и ОНР II уровня для понимания. К данным текстам подбираются движения, основанные на фонетической ритмике. Использование движений возможно педагогом, психологом, родителями и иными заинтересованными в развитии ребенка людьми. На видео педагогом транслируются движения по фонетической ритмике, соответствующие изучаемым словам, которые сопровождаются красочными иллюстрациями.

У детей с нарушениями слуха и ОНР II уровня в ходе предпроектного исследования были выявлены совпадения в нарушении звуко-слогового состава слова в части искажения, замены и пропуска звуков, что позволило сформировать видео с учетом данных особенностей речевого развития дошкольников. Кроме того, у детей с нарушениями слуха также выделены отклонения от нормы в произно-

шении слов в части слитности слова и постановки правильного ударения в слове. Таким образом, обучающие видеозаписи мы скомпоновали в три раздела: первый раздел обучающих видеуроков направлен на формирование звуко-слогового состава слова; второй раздел – на формирование слитности слов; третий раздел – на постановку правильного ударения в слове [6].

Данный метод работы позволит усовершенствовать коррекционно-педагогический процесс, направленный на формирование произношения у детей с нарушениями слуха и ОНР II уровня. Фонетическая ритмика в формате видеуроков станет доступна в применении максимально широкому кругу коррекционных педагогов, а также родителей детей, имеющих нарушения слуха, общее недоразвитие речи, проявляющиеся низким уровнем развития произносительных навыков. Кроме того, предполагаем, что методическое пособие в формате видеоматериала-практикума станет опорой для проведения занятий по фонетической ритмике для молодых педагогов.

Применение данного пособия в игровой форме в семье ребенка будет способствовать налаживанию тесных связей между членами семьи, а также формированию у ребенка речи и коммуникативных умений, необходимых для выстраивания взаимодействия в социуме.

Примеры упражнений фонетической ритмики [3]:

1. Упражнение, направленное на формирование звуко-слогового состава слова.

Ла-ла-ла – кружится ЮЛА!

Ла-ла-ла – плавные движения фонетической ритмики на согласный звук «Л».

Кружится – сделать круговое движение корпусом вокруг своей оси.

ЮЛА – плавные движения на согласные и гласные звуки слова ЙУ-ЛА с четким проговариванием каждого звука.

Используемое картинное изображение: рисунок юлы.

2. Упражнение, направленное на формирование слитности слова.

Вот машина. Чья машина? Это папина машина! Би-би-би – едет папа на машине!

Вот – ладони рук подняты ко рту, слегка давящим движением они выдвигаются вперед.

Машина – плавные движения фонетической ритмики – показываются только согласные звуки М_Ш_Н_

Чья машина? – руки согнуть на уровне груди, локти чуть поднять в стороны; кисти рук делают вращательное движение снизу вверх, в стороны (кисти описывают нижний полукруг). Далее слово МАШИНА – см. выше.

Это папина машина! – указательный жест (это) переходит в движение рук, поднятых вверх, таким образом показывая высокого папу. Далее слово МАШИНА – см. выше.

Би-би-би – едет папина машина – руки согнуть в локтях, выполнить несколько круговых движений от корпуса вперед и обратно, имитируя движение машины (би-би-би – едет). Далее руки поднимаются вверх, изображая высокого папу. Далее слово МАШИНА – см. выше.

Используемое картинное изображение: рисунок машины с папой за рулем.

3. Упражнение, направленное на отработку постановки правильного ударения в слове.

па-па-Упа-па-па-Упа – мнОго сУпа, мнОго сУпа!

па-па-Упа – при произнесении па-па делаем движения фонетической ритмики на согласный звук П 2 раза; при произнесении Упа делаем движение фонетической ритмики на ударный гласный звук У, выделяя голосом (при этом движение на гласный звук У более долгое и «сильное»), далее спокойным голосом движение на согласный звук П. Повторяем.

мнОго – руки разводим от груди в стороны, выделяя голосом ударный гласный звук «О» в первом слоге.

сУпа – плавные движения фонетической ритмики на гласный звук _У_.

Используемое картинное изображение: рисунок тарелки с супом.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Давыдова О.Г. Теория и практика современной дошкольной сурдопедагогики: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. 232 с.
2. Власова Т.М., Пфафенродт А.Н. Фонетическая ритмика: пособие для учителя. М.: Владос, 1996. 240 с.
3. Комлева Т.В. Подготовка видеуроков с использованием фонетической ритмики для формирования произносительной стороны речи дошкольников 4–5 лет с нарушениями слуха // Современные технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья: материалы научно-практической конференции для студентов, магистрантов и аспирантов / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2022. С. 78–80.
4. Лисина М.И. Формирование личности ребенка в общении. СПб.: Питер, 2009. 318 с.
5. Ступак Л.А., Огородова И.С., Челышева А.А., Кимяева С.А. Использование фонетической ритмики в коррекции речевых нарушений у дошкольников // Молодой ученый. 2017. № 8. С. 371–374.
6. Технологии коррекционно-развивающей работы с детьми с нарушенным слухом: реализация адаптированных основных общеобразовательных и рабочих программ: учебное пособие / под общей ред. О.Л. Беляевой / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, Красноярск, 2015. 308 с.
7. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 554 с.

ПРОБЛЕМЫ СОВРЕМЕННЫХ РОДИТЕЛЕЙ В ВОСПИТАНИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА¹

PROBLEMS OF MODERN PARENTS IN THE UPBRINGING OF PRESCHOOL CHILDREN

Л.С. Крюковская, О.М. Вербианова

L.S. Kryukovskaya, O.M. Verbianova

Консультирование родителей, дети раннего и дошкольного возраста, семейное воспитание, трудности родителей в воспитании детей, просвещение родителей.

В статье на основе анализа содержания консультационных обращений родителей, воспитывающих детей раннего и дошкольного возраста, были выявлены типичные трудности родителей в вопросах воспитания. Фактический материал позволяет наметить основные пути необходимой консультативной помощи посредством повышения компетентности родителей через совершенствование просветительской деятельности.

Parental counseling, children of early and preschool age, family education, difficulties of parents in raising children, education of parents.

In the article, based on the analysis of the content of consulting appeals parents raising children of early and preschool age were revealed the typical difficulties of parents in matters of education. The factual material allows us to outline the main ways of the necessary advice through competence building parents through the improvement of educational activities.

В современном мире не теряет своей актуальности и приобретает новые очертания проблема воспитания и развития детей. Преимущественным правом воспитывать и обучать детей наделяются родители (законные представители) согласно статье 44 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации». Им предписывается обязанность заложить основы физического, нравственного и интеллектуально-личностного развития ребенка [1].

Полноценное развитие и поведение ребенка формируются в период дошкольного возраста, когда роль семьи имеет особое значение [4]. С одной стороны, психологи и педагоги подчеркивают, что основа личности закладывается именно в дошкольном детстве, а с другой – акцентируется значимость семьи в воспитании ребенка на ранних этапах его развития. Но при этом семейное воспитание зачастую осуществляется стихийно, интуитивно, и родителям явно не хватает психолого-педагогических компетенций для разрешения вопросов, обеспечивающих развитие ребенка [2].

Каждый родитель обладает определенным педагогическим опытом, приобретенным и усвоенным в своем детстве, который теперь переносится на воспитание собственных детей. Люди часто не осознают, что рефлексивно копируют

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».

и воспроизводят модели воспитания своих родителей и прародителей. Возможно, интуитивное усвоение опыта воспитания и составляет основной механизм становления родительских компетенций [5].

Сегодня озабоченность материальным благосостоянием семьи поглощает время, силы, энергию взрослых членов семьи. Дети все чаще занимают няни и гувернеры. Общение родителей с ребенком и между собой находится в большом дефиците, что негативным образом отражается на выполнении воспитательной функции семьи [6].

Еще одна грань проблемы семейного воспитания заключается в том, насколько современные родители заинтересованы и осознают ответственность за воспитание детей. Кроме того, особое значение приобретает их ценностные ориентиры и осведомленность в вопросах воспитания детей. Понимание этих вопросов позволит оказать родителям профессиональную поддержку психолого-педагогического содержания и определить формы этой поддержки. Вышеперечисленное определило цель исследования: изучить содержание консультационных обращений родителей, воспитывающих детей младенческого, раннего и дошкольного возраста, выделить специфические акценты запросов в соответствии с возрастными периодами.

В 2022 году Красноярским государственным педагогическим университетом им. В.П. Астафьева в рамках реализации национального проекта «Образование» было проведено масштабное консультирование родителей, проживающих на территории России. С помощью контент-анализа было изучено содержание 315 обращений родителей, воспитывающих детей младенческого, раннего и дошкольного возраста. Консультативная помощь осуществлялась в очном и дистанционном режиме. В данном исследовании анализировались только те обращения, которые не связаны с запросами на оказание специальных видов помощи для детей с особыми возможностями развития и здоровья.

Анализ количества обращений по возрастным периодам показал, что 59 % обращений поступило от родителей, воспитывающих ребенка от 3 до 7 лет, 34 % обращений поступило от родителей, воспитывающих ребенка от 1 до 3 лет, и только 7 % обращений, поступило от родителей, воспитывающих ребенка до 1 года.

Качественный анализ запросов родителей позволил условно выделить две группы обращений. Первая группа обращений характеризовалась тем, что родители обращались с вопросами, которые отражали желание получить профессиональные советы по поводу того, как правильно воспитывать ребенка и усилить развивающий эффект воспитательных воздействий. В качестве примеров можно привести следующие обращения: «Какие игры следует использовать для развития ребенка 2 лет?», «Как правильно приучить ребенка к горшку?», «Какие дополнительные занятия нужны для подготовки ребенка к школе?». В целом такие запросы позволяли усилить родительские компетенции в вопросах обеспечения развития и воспитания ребенка.

Вторая группа обращений характеризовалась тем, что родителей интересовали ответы на вопросы, где требовались пути решения уже сложившейся, очерченной проблемы в воспитании (Как отучить ребенка от гаджетов? Что делать, когда ребенок не слушается, сознательно манипулирует родителями посредством истерик?).

Далее анализировалось содержание обращений родителей по каждому возрастному периоду. По первой группе обращений (направленной на обеспечение развития ребенка) были получены следующие результаты:

– младенческий возраст (до 1 года) – зафиксировано 100 % обращений. Родителей заботит организация питания – 5 % обращений, организации сна – 38 % обращений, развивающие занятия – 57 % обращений;

– раннее детство (1–3 года) – зафиксировано 57 % обращений. Из них: подготовка к детскому саду, успешное прохождение адаптации – 37 %, организация сна – 18 %, развивающие игры – 13 %, приучение к опрятности (горшку) – 10 %; организация питания – 8 %;

– дошкольный возраст (3–7 лет) – зафиксировано 57 % обращений. В этой группе обращений: вопросы воспитания личностных качеств (усидчивости, настойчивости) – 25 %, вопросы воспитания в периоды перехода ребенка к школе – 21 %, общие вопросы воспитания (правила наказания ребенка, определение границ требовательности) – 16 %, воспитание определенных навыков, умений в деятельности и в поведении – 16 %, вопросы обеспечения жизнедеятельности ребенка (процессы засыпания, просыпания) – 17 %, половое воспитание – 5 %.

Во второй группе обращений (направленной на исправление сложившихся негативных форм поведения, общения, деятельности) запросы от родителей, воспитывающих детей младенческого возраста, отсутствовали. Однако от родителей, воспитывающих детей от 1 года до 3 лет, поступило 43 % обращений. Анализ содержания обращений по данной группе запросов показал, что родители хотели получить профессиональные советы по поводу: истерик и капризов ребенка – 26 % обращений, трудности адаптации к детскому саду – 26 % обращений, пристрастие ребенка к гаджетам и мультикам – 12 % обращений, организация жизнедеятельности (сон, питание, гигиена) – 17 % обращений, привязанность к матери – 14 % обращений, эмоциональные проявления (страхи, тревожность, агрессивность) – 5 % обращений.

От родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста, поступило 43 % обращений, по группе «проблемных» обращений. Из них: проблемы с устоявшимися отрицательными формами поведения (истерики, капризы, упрямство, отсутствие самостоятельности, непослушание) – 32 % обращений, проблемы эмоционально-волевого развития ребенка (страхи, тревожность, агрессивность) – 19 % обращений, пристрастие ребенка к гаджетам и мультикам – 19 %, проблемы, связанные с устоявшимися отрицательными формами поведения в быту (гигиена, сон, питание) – 11 %, проблемы, связанные с осуществлением познавательной деятельности – 9 %, проблемы в отношениях между сиблингами – 5 %, проблемы воспитания половой идентификации – 5 %.

Количественные данные позволяют сформулировать ряд суждений относительно понимания родителями проблем в воспитании.

1. Родители заинтересованы в повышении своей компетентности в вопросах воспитания и развития детей. На это указывают: а) количество запросов, полученных от родителей за достаточно короткий срок; б) большое количество обращений (57 %), которые направлены на поиск эффективных приемов воспитания при отсутствии существенных проблем в поведении детей раннего и дошкольного возраста.

2. Родители осознают значимость профессиональных советов и предпочитают современные формы усвоения опыта воспитания, такие как дистанционные.

3. Современные родители хотели бы получить профессиональные советы по следующим вопросам воспитания и развития ребенка:

- обеспечение переходных периодов в жизни ребенка (детский сад, школа);
- приемы эффективного развития и воспитания ребенка;
- воспитание личностных качеств ребенка, которые востребованы в современном мире (лидерство, инициатива, самостоятельность, коммуникативность);
- правильная организация жизни и деятельности ребенка.

4. Часть запросов родителей, несмотря на тот факт, что дети еще находятся на ранних ступенях развития, уже содержат ряд проблем. «Проблемные» обращения, как правило, можно связать с ошибками, которые уже совершили родители в воспитании ребенка. К таким обращениям следует отнести: манипулятивные истерики, отсутствие самостоятельности, пристрастие ребенка к гаджетам и мультикам, деструктивная привязанность к матери, негативные отношения с сиблингами.

Выводы исследования указывают, что родители нуждаются в профессиональных советах по воспитанию и развитию ребенка. Основная часть запросов связана с отсутствием необходимых знаний о возрастных особенностях детей, правилах семейного воспитания, поддержке ребенка в переходные периоды его жизни. Отсюда становится очевидным, что важнейшей задачей психолого-педагогического сообщества на современном этапе становится поиск разнообразных форм просвещения родителей. Просветительская деятельность может решить вопросы обеспечения развития детей, предотвратить ряд трудностей в семейном воспитании ребенка, снять нагрузку с центров консультативной помощи, что позволит более полноценно оказывать помощь родителям и детям с особыми возможностями развития.

Прежде всего, к этому следует привлекать образовательные учреждения, педагогам следует активизировать просветительскую деятельность среди родителей воспитанников. В удовлетворении данной потребности родителей хорошим подспорьем могут стать дистанционные формы консультирования (вебинары, лекции, мастер-классы и т.д.), распространение печатной продукции (постеров, буклетов, брошюр, плакатов) в организациях, связанных с детством и материнством (образовательных организациях, центрах досуга, поликлиниках и родительных домах) [3]. Использование функционала социальных сетей поможет

специалистам в более доступной форме доносить нужную родителям информацию. Сегодня в электронной среде представлено достаточно материалов, раскрывающих вопросы воспитания и развития детей. Тем не менее родителям трудно ориентироваться в этой информации, не обладая психолого-педагогическими знаниями. Кроме того, необходимо расширять информирование родителей в отношении функционала федеральных, региональных, муниципальных центров медико-психологического и педагогического консультирования.

Библиографический список

1. Федеральный закон от 29.12.2012. № 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2021). Статья 44. URL :<https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=412370>
2. Вербианова О.М. К вопросу о воспитании ребенка в молодой семье // Психолого-педагогические и социальные условия развития и воспитания ребенка / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 16–24.
3. Вербианова О.М., Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю. Анализ консультативных обращений современных родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2022. № 1 (59). С. 48–54. DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2022-59-1-316> УДК 159.9
4. Тетерлева М.А. Роль семьи в развитии ребенка дошкольного возраста // Психология. Педагогика. Лингвистика: социально-культурные связи: материалы VII всероссийской научно-практической конференции. Ростов-на-Дону: Манускрипт, 2022. С. 70–71.
5. Улюкова А.В., Вербианова О.М. Ценности воспитания и истоки родительского опыта воспитания ребенка дошкольного возраста в современной молодой семье // Семья и ребенок в современном мире: проблемы и перспективы: материалы круглого стола в рамках IV Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 2015. С. 28–35.
6. Фахрудинова Э.Р., Суворов В.В. Философия материнства: от ценностей марксизма к ценностям общества потребления // Манускрипт. 2021. Т. 14, № 7. С. 1404–1408. <https://doi.org/10.30853/mns210261>

ВОЗМОЖНОСТИ РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ И В СЕМЬЕ¹

OPPORTUNITIES FOR THE DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF CHILDREN OF SENIOR PRESCHOOL AGE IN A PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION AND IN THE FAMILY

Ю.С. Михненкова, Л.В. Арамачева

Yu.S. Mikhnenkova, L.V. Aramacheva

Эмоциональный интеллект, старший дошкольный возраст, ДОО, эмоции, развитие эмоционального интеллекта, семья.

В статье рассмотрено понятие «эмоциональный интеллект», а также структура данного феномена. Выделены особенности эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте, а также представлены способы развития эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте.

Emotional intelligence, children of senior preschool age, preschool educational institution, emotions, development of emotional intelligence, family.

The article considers the concept of «emotional intelligence», as well as the structure of this phenomenon, is considered. The features of emotional intelligence in senior preschool age are highlighted, and ways of developing emotional intelligence in senior preschool age are presented.

Изучению эмоционального интеллекта уделяется большое внимание как в зарубежной, так и в отечественной психологии. В настоящее время актуальной становится проблема развития эмоционального интеллекта в дошкольном возрасте. Среди целевых ориентиров на этапе завершения дошкольного образования в Федеральном государственном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО) выделяются: способность договариваться, учитывать интересы и чувства других, адекватно проявлять свои чувства.

Несмотря на то, что развитие эмоционального интеллекта является важной составляющей дошкольного образования, программы дошкольного образования, направленные на повышение уровня эмоционального интеллекта, немногочисленны.

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».

Ряд исследований эмоционального интеллекта раскрывают его понятие и структуру (П. Сэловей, Дж. Мейер, Д. Гоулмен, Р. Бар-Он, Д.В. Люсин и др.). Обратимся к модели, предложенной Д.В. Люсиным, которая обобщает позиции указанных авторов. По его мнению, эмоциональный интеллект – это способность к пониманию своих и чужих эмоций и управлению ими [3].

Структура эмоционального интеллекта включает в себя четыре компонента: осознанная регуляция эмоций, понимание (осмысление) эмоций, ассимиляция эмоций и выражение эмоций [1].

Рассматривая процесс развития эмоционального интеллекта в старшем дошкольном возрасте, выделим его характерные особенности. Дети в старшем дошкольном возрасте владеют способностью понимать и распознавать как базовые эмоции, так и некоторые более сложные эмоции. Затруднения могут возникать с распознаванием и пониманием таких эмоций, как удивление, отвращение и презрение. Дети могут активно применять прилагательные для описания эмоций. Старшие дошкольники уже имеют представление о регуляции эмоций за счет когнитивного отвлечения, например «подумать о чем-то, чтобы перестать чувствовать грусть», а также с помощью изменения мыслей и целей. Понимание смешанных или амбивалентных эмоций в старшем дошкольном возрасте происходит через формулу «должно быть» («Он должен бояться, но он выглядит злым»). Понимание социальных эмоций, таких как гордость, стыд и другие, вызывают затруднения, чаще выражаясь через базовые эмоции [4].

Развивать эмоциональный интеллект в условиях дошкольной образовательной организации можно через различные виды детской деятельности. Основой для развивающей деятельности служит игра – ведущий вид деятельности детей дошкольного возраста. В работе можно использовать такие игры, как «Словесный портрет» и «Угадай изображенную эмоцию» [4]. Также в развитии эмоционального интеллекта старших дошкольников можно использовать художественную деятельность (создание рисунков на тему «Портрет друга», «Автопортрет», «Смайлики» и «Мое настроение») и музыкально-игровую деятельность (музыкальные игры «Веселые нотки», «Повтори, но по-другому» и «Кто как радуется») [4].

В целом для развивающей работы в этом направлении не обязательно выделять целое занятие или планировать комплекс занятий. Развивающий эффект можно получить в процессе образовательной, развивающей или воспитательной работы по другим направлениям, добавляя упражнения и задания, способствующие формированию способностей, включенных в эмоциональный интеллект.

В развитии эмоционального интеллекта детей не менее важную роль играет семья. Для развития у ребенка эмоционального интеллекта родителям необходимо каждый день обращать внимание ребенка на его эмоциональное состояние, помогать ребенку осознавать это эмоциональное состояние, определять переживаемые чувства и эмоции, выявлять и указывать причины возникновения эмоций [2]. Процесс развития эмоционального интеллекта также можно превратить и в игру. Например, на прогулке с ребенком или по дороге в детский сад можно

предложить ребенку угадать и описать эмоции прохожих людей по их мимике. Такая игра будет положительно влиять на умения ребенка понимать и распознавать эмоции, а также увеличит словарный запас ребенка названиями эмоций людей и их описанием, если родитель будет подсказывать ребенку, как можно описать определенную эмоцию. При постановке цели – развивать эмоциональный интеллект ребенка – можно создать и другие игры, которые будут использоваться в повседневной жизни [5].

Библиографический список

1. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект: исследования феномена // Вопросы психологии. 2006. С. 78–86. URL: <https://andreeva.by/emocionalnyj-intellekt-issledovaniya-fenomena.html>
2. 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.
3. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования. 2004. С. 29–36. URL: http://creativity.ipras.ru/texts/books/social_IQ/Social_IQ.pdf
4. Пархимович З.В., Савенкова Т.Д. Методики развития эмоционального интеллекта и социальной компетентности ребенка средствами игровой и художественной деятельности // Вестник Московского городского педагогического университета. 2018. № 2 (44). С. 107–120. URL: <https://pedpsyjournal.mgpu.ru/wp-content/uploads/2021/03/1085.pdf>
5. Филатова О.В. Диагностика и развитие эмоционального интеллекта у детей дошкольного возраста // Ребенок в современном образовательном пространстве мегаполиса: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2021. URL: <http://ippo.selfip.com:85/izvestia/filatova-o-v-diagnostika-i-razvitie-ye/>

ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ СТУДЕНТОВ К СОЗДАНИЮ СЕМЬИ И РОДИТЕЛЬСТВУ¹

STUDYING THE ATTITUDE OF STUDENTS TO CREATION OF A FAMILY AND PARENTING

Р.А. Полякова, Л.В. Арамачева

R.A. Polyakova, L.V. Aramacheva

Студенты, отношение, представления, родительство, семья, создание семьи.

В статье представлены результаты эмпирического исследования отношения студентов к созданию семьи и родительству. Представлено обоснование полученных эмпирических данных.

Students, attitude, representations, parenthood, family, family creation.

The article presents the results of an empirical study of students' attitudes towards creating a family and parenthood. Substantiation of the obtained empirical data is presented.

Проблема семьи и родительства в настоящее время приобретают особую актуальность, так как институт семьи переживает кризис, который проявляется, в первую очередь, в сфере детско-родительских отношений, в том числе в ослаблении социальных связей между родителями и детьми, росте внутрисемейной конфликтности и агрессии, снижении качества семейного воспитания и ответственности родителей за своих детей [1]. В данных условиях родителям уже недостаточно стихийных педагогических знаний. Им требуется осознание ценности выполняемых функций, овладение смыслами родительства [2]. Выработка такого отношения к родительству возможна, если только работа над ним ведется задолго до его наступления (Р.В. Овчарова, Г.Г. Филиппова).

Очевидной является востребованность формирования осознанного отношения к родительству в одном из наиболее благоприятных для этого периодов жизни человека – в период обучения в вузе. Студенты вуза стремятся самоопределиваться в разных сферах жизнедеятельности, в том числе и в семейной сфере [4]. Они находятся на пороге реализации себя в качестве супругов и родителей. Вместе с тем имеющиеся на сегодняшний день исследовательские разработки, а также психолого-педагогические программы подготовки студентов к созданию семьи и родительству следует признать недостаточными для построения соответствующей практики [3].

Нами проведено эмпирическое исследование отношения студентов к созданию семьи и родительству. Исследовательская работа проводилась на базе КГПУ им. В.П. Астафьева, в выборку вошли студенты 2 курса, обучающиеся

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».

по направлению подготовки Психолого-педагогическое образование. Количество респондентов составило 30 человек.

Эмпирическим инструментом стал метод незаконченных предложений «Изучение системы семейных установок и личностного отношения к семье» (на материалах исследований Н.Г. Чанилова, С.А. Пилюгина, И.Н. Жирова, Н.Г. Каргина). Студентам предлагалось ответить на вопросы анкеты, которые условно можно разделить на 6 смысловых единиц: семья; дети и родительство; эмоциональные отношения и любовь в семье; конфликты, развод в семье; права и обязанности супругов; традиции семьи.

Контент-анализ ответов студентов состоял из нескольких этапов обобщения: ответы ранжировались по частоте встречаемости, из них выделялись наиболее часто встречающиеся «неслучайные» (даны тремя или большим количеством испытуемых), затем ответы анализировались качественно. Частота (вес) использованных в группе ответов (ассоциаций) позволили использовать условную групповую «меру» выраженности изучаемого параметра описания. Анализ ответов (ассоциаций) студентов, характеризующих их знания и представления о семье и родительстве.

Проанализируем полученные данные:

1. Представления студентов о семье связаны в большей мере с чувством безопасности, эмоционального комфорта: «Для меня семья – это ...*безопасность (0,3); любовь (0,2); эмоциональная поддержка (0,1)*».

Следует отметить, что значительная часть респондентов отмечает, что: «Семья – это ...*самое ценное и важное в жизни... (0,2)*». Испытуемыми выделяется также финансово-экономическая составляющая семейной жизни: «Семья – это ...*финансовая опора (0,1)*».

В содержание семейных отношений студенты включают: *доверие (0,2); взаимопонимание (0,2), готовность уступать (0,1)*.

Данные представления отражают социально одобряемый образ семьи и семейных взаимоотношений, который широко транслируется СМИ, кино, художественной литературой.

Реальный опыт семейных отношений студентов отражается в суждениях: «Большинство известных мне семей ...*неполные (0,27), испытывают трудности (0,21), несчастны... (0,17)*» или «...*внешне счастливые (0,1)*».

В то же время респонденты отмечают: «Моя семья будет...*счастливой (0,3), крепкой (0,2), дружной (0,2), убежищем... (0,1)*».

Полученные ассоциации отражают, с одной стороны, образ семьи («счастливой семьи»), являющийся следствием усвоения общественного стереотипа, с другой – показывают современные неблагоприятные тенденции в области семейных отношений – реальный опыт семейных взаимоотношений молодежи чаще – неблагоприятный.

2. Отношение к детям, родительству в представлениях студентов связано с положительными эмоциями: «Дети – это...*счастье (0,26), наше наследие (0,17), цветы жизни (0,14)*». Значительный удельный вес имеет ассоциация: «Дети –

это...*большая ответственность (0,2)*», что показывает осознание студентами разных аспектов реализации родительской функции.

В представлениях о себе, как о родителе, и будущих детях наибольший удельный вес ассоциаций приходится на суждения о возможных достижениях ребенка: «Я бы хотел, чтобы мой ребенок... вырос *достойным (0,23), успешным человеком (0,17)*...»; «Я мог (могла) бы похвалить своего ребенка за... *успех (0,44), целеустремленность (0,13), достижения (0,13)*».

3. Характеризуя любовь как основу построения эмоциональных отношений в семье, студенты отмечают: «Любить значит...*доверять/уважать (0,32), принимать недостатки (0,16), отдавать, не прося ничего взамен (0,13)*». В то же время в ответ на стимульную фразу: «В семейной жизни романтическая любовь – это...» большинство респондентов отвечают: «...*редкость (0,23)*», что опять отражает рассогласование желаемого и реального образов семейных отношений.

4. Суждения студентов о конфликтах, разводной ситуации в семье отражают достаточно распространенные социальные представления: «Развод – это...*осознанное решение (0,24), необходимые меры (0,18), следствие нелюбви (0,15)*»; «Обычно развод происходит, когда...*люди не любят друг друга (0,22), не слышат друг друга (0,16); не готовы к совместной жизни (0,16)*».

Следует отметить понимание влияния конфликтных отношений между супругами на психологическое благополучие детей в семье. В ответах на стимульную фразу «Когда семья распадается...» наибольший удельный вес имеют ассоциации: «*это негативно сказывается на детях (0,28); это стресс (0,22) тяжело всем (0,18)*».

5. Ассоциации респондентов, отражающие их представления об обязанностях и правах супругов в семье, в большей мере связаны с необходимостью поддержания *равноправия*: «Я считаю, что главенство в семье должно принадлежать – *обоим супругам (0,72)*»; «Я считаю, что ответственность за семью лежит на – *обоих супругах (0,77)*»; «Главный в семье должен – *нет главных (0,23)*». Данные суждения также согласуются с современными тенденциями в обществе – признание равных прав мужчины и женщины, в том числе в сфере семейных отношений.

6. Представления студентов о семейных традициях в большей мере связаны с социально одобряемой установкой на активный образ жизни: «В каждой семье должны быть такие традиции...*досуг/отдых на природе (0,44); совместные поездки (0,48)*»; Мне бы хотелось, чтобы в свободное время моя семья...*активно отдыхала на природе (0,22)*».

В целом, анализируя полученные данные, следует отметить: основу образа семьи в суждениях студентов составляют, с одной стороны: сложившиеся в социуме представления о «счастливом браке», «успешном родителе», приоритетах семейного воспитания, с другой – реальный опыт общения и взаимодействия студентов в собственной семье. Данный опыт чаще неблагоприятный, что может сказаться в будущем на мотивации молодых людей к созданию семьи и готовности быть родителями. Формируется установка: «Я знаю, как должно быть, но я не знаю, как это сделать, применительно к себе...».

Полученные выводы подтверждают необходимость организации психолого-педагогической работы по формированию у студентов ценностного отношения к созданию семьи и родительству.

Библиографический список

1. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю. Образ родительства в контексте представлений современных родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста // Интернет-журнал «Мир науки». 2018. № 4. <https://mir-nauki.com/PDF/24PSMN418.pdf> (доступ свободный)
2. Вербианова О.М. К вопросу о воспитании ребенка в молодой семье // Психолого-педагогические и социальные условия развития и воспитания ребенка / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. С. 16–24. https://elibrary.ru/download/elibrary_26052818_95805642.pdf);
3. Мисько В.О., Арамачева Л.В. Взаимосвязь родительских установок студентов и их ожиданий, связанных с семейными отношениями // Молодежь и наука XXI века. Психология в образовании: материалы Декадника науки института психолого-педагогического образования «Научный портал-2020» памяти М.Н. Высоцкой. Электронное издание, Красноярск, 01–30 апреля 2020 года / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2020. С. 45–47.
4. Овчарова Р.В. Психология родительства. М.: Академия, 2005. 362 с.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ТРАВМА: МЕХАНИЗМЫ ВОЗНИКНОВЕНИЯ И ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХОТРАВМИРУЮЩЕГО ВЛИЯНИЯ

PSYCHOLOGICAL TRAUMA: MECHANISMS OF OCCURRANCES AND OVERCOMING PSYCHOTRAUMATIC EFFECT

Е.А. Порхун, Н.А. Мосина

E.A. Porkhun, N.A. Mosina

Психологическая травма, механизмы, переживание.

В статье обсуждаются механизм возникновения психологической травмы и этапы преодоления ее влияния.

Psychological trauma, mechanisms, emotions.

The article discusses the mechanisms of the occurrence of psychological trauma and the phases of overcoming its effect.

На сегодняшний день повышенное внимание к чрезвычайным происшествиям на планете, к поведению людей в таких ситуациях и помощи в этих ситуациях пострадавшим делает актуальной проблему психологической травматизации. С одной стороны, это определяется глобальной интеграцией общества и сопровождающими ее конфликтами, а с другой – ростом сознания людей и их ответственности за будущее человеческого общества.

Определение «психическая травма» было введено немецким неврологом Альбертом Ойленбургом в 1878 г., но принятие его как самостоятельной нозологической единицей растянулось почти на 100 лет.

Вопрос психологической травматизации исследовался многими учеными. Среди наиболее значимых можно выделить публикации таких авторов, как В.Н. Мясичев, С.Д. Семенов, Н.Ф. Дементьева, Н.Д. Лакосина, Г.К. Ушаков, В.Д. Менделевич, М.М. Решетников, Р.Д. Столороу, Д. Калшед, М. Балинт, Х. Биндер, Дж. МакДугалл, Дж. Айген, П. Левин.

В научной литературе до сих пор не выработан единый подход к понятию «психологическая травма». Ряд ученых разводят понятия «психологическая и психическая травма» и говорят, что психическая травма – это повреждения психики, вызывающие ее функциональные расстройства, тогда как при психологической такого нарушения нет.

Другие отождествляют и интерпретируют это понятие как индивидуальные переживания, вред, нанесенный психическому и физическому здоровью человека, вызывающие максимальные накопления возбуждения, справиться с которыми он не в состоянии или которые частично преодолеваются с помощью бессознательных механизмов защиты, ведущих к образованию невротических симптомов [7].

Согласно З. Фрейду, травма – это некоторые клинические проявления дезадаптации человека, сопровождаемые деструктивными эмоциональными переживаниями, источник которых усматривается в самой психике, в расщеплении Эго, вызванном травматической тревогой, базирующейся на бессознательных фантазиях.

Г. Селье трактует травму как особую форму нарушения гомеостаза, формирующуюся при длительном воздействии стрессогенного фактора, перегружающего психологические, физиологические и адаптационные ресурсы человека, способствуя появлению тревоги, а также изменению во всем организме [5].

П. Левин рассматривает травму как прорыв в барьере, защищающем личность от всякого рода негативных воздействий, сопровождающихся чувством крайней беспомощности. Разрушительная сила психологической травмы, по мнению автора, зависит от степени значимости для человека этого травмирующего события [2].

Рассмотрим наиболее распространенные механизмы возникновения психологической травмы. Так, З. Фрейд и К. Юнг считают, что источником травматизации является устрашающий смысл самой ситуации, который она приобретает для индивида. В основе формирования травмы присутствует механизм фиксации на моменте травмы, при котором в психике формируется «ментальное ядро» или «пункт переключения», который ассоциативно с ним связан и приводится в действие всякий раз, когда человек попадает в ситуацию, напоминающее давнее болезненное переживание.

В логотерапии В. Франкла в основе механизма психологической травмы лежит потеря для человека жизненных смыслов. Душевное потрясение для человека внезапно и немотивированно, и это заставляет его искать какое-либо обоснование произошедшему и, как следствие, легче его перенести [6].

В экзистенциальной психотерапии психотравматические переживания рассматриваются с точки зрения «экзистенциальной данности», являющиеся обязательными условиями существования человека. В ситуации травмы человек переживает смерть других людей или оказывается перед фактом близости собственной смерти, ограничением свободы и т. п. В современных работах травматические расстройства связывают с негативными смысловыми переживаниями [3].

Стоит упомянуть и о механизме незавершенных действий или ситуаций, описанных подробно в гештальт-терапии. Незавершенные действия, в качестве которых выступают чувства вины, обиды и разочарования, гнева, горя, утраты, проявляются в виде нереализованных потребностей, эмоций или чувств и стремятся к завершению.

В когнитивной модели психотравмирующее событие ведет к разрушению базовых представлений о мире и о себе и, как следствие, к разрушению «Я-концепции». Малоадаптивное преодоление травмы включает генерализацию страха, гнева, диссоциацию, постоянное отыгрывание травмы. Причиной малоадаптивного преодоления травмы является негибкость, некорректируемость когнитивных схем.

Преодоление психотравмирующего влияния происходит при помощи активации «преодолевающего переживания» – особой формы психической деятельности, нацеленной на восстановление душевного баланса и потерянного смысла [1]. Актуализация такого состояния возникает в острокритической ситуации, когда нет возможности полноценно существовать и воплощать в жизнь свои мотивы, стремления, цели так, как это было до потрясения.

Психологическое преодоление – это уникальное взаимодействие каждого человека с психотравмирующей ситуацией, основной задачей которого является восстановление душевного равновесия человека [4] и может быть достигнуто путем разрешения самой проблемы, либо изменением внутренних установок личности. В качестве основных поведенческих моделей психологического преодоления стоит отметить: оценка ситуации, отвлечение и активное избегание, компенсация, альтруизм, самоизоляция, поиск выхода и решение проблемы, обращение за поддержкой, принятие ситуации, юмор и самоирония, религиозность, жалость к себе, позиция «жертвы», эмоциональная разрядка, смирение и фатализм, бунт, самобичевание или поиск виноватых, девиантное поведение и др. Адаптивные способы преодоления психологических травм способны модернизировать внутренние ресурсы человека, став началом личностного и духовного развития.

Применение неконструктивных стратегий поведения только усиливает негативное воздействие травмирующего события, затрудняет процесс преодоления его последствий, так как происходит активизация бессознательных процессов. Основная задача видится в переходе от неконструктивных стратегий к адаптивным. Осуществить одномоментно такой переход невозможно.

В.Д. Менделевич в своей работе «преодолевающего переживания» рассматривает четыре этапа, называя их этапами формирования невротической симптоматики в ответ на психотравмирующее влияние [4].

Первый этап – когнитивный, при котором деятельность психики направлена на идентификации произошедшего. Ситуация ранжируется по степени важности, осмысливается степень ответственности. В этот период характерно проявление аффективных состояний до момента интеграции измененных когнитивных схем в состав старых. При этом для ослабления силы переживания задействуются защитные механизмы и процессы когнитивного контроля, которые усложняют процедуру преодоления травмы.

Второй этап – аффективно-мотивационный, при котором взаимосвязанные с психотравмирующей ситуацией события переосмысливаются через мотивационно-ценностную систему. В этот период включается инстинкт самосохранения, поддерживающий физическую целостность человека.

Третий этап – антиципационный, определяющий вероятность возникновения различных действий со стороны окружающих, а также предугадывание собственных реакций на изменившиеся внешние обстоятельства. Острота проявлений аффективной симптоматики становится менее значительной.

Четвертый этап – поведенческий. Человек на этом этапе подбирает поведенческую модель в условиях травматического изменения своих жизненных

обстоятельств, формирует нестандартные способы психологической компенсации и механизмы самокоррекции.

В качестве неконструктивных поведенческих стратегий отметим самообвинение, девиантное поведение, изоляция, позиция «жертвы», игнорирование трудностей. В числе адаптивных выделим принятие, твердую уверенность в себе, религиозность, переосмысление ситуации, компенсация (по А. Адлеру), планирование и решение проблем.

Важно подчеркнуть, что это далеко не полный описанный перечень возможных методов преодоления и, как правило, они не проявляются в чистом виде, а представляют собой определенный комплекс, на котором и строится тактика успешного форсирования.

Библиографический список

1. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). М.: Изд-во МГУ, 1984. 200 с.
2. Левин П. Пробуждение тигра – исцеление травмы. Природная способность трансформировать экстремальные переживания / под. ред. Е.С. Мазур. М.: АСТ, 2007. 168 с.
3. Мазур Е.С. Психическая травма и психотерапия // Московский психотерапевтический журнал. 2003. № 1. С. 31–52.
4. Менделевич В.Д. Психотравма, личность и неврозогенез (антиципационный подход) // Социальная и клиническая психиатрия. 1995. № 3. С. 12–17.
5. Селье Г. Стресс без дистресса. Рига; Виеда, 1992. 109 с.
6. Франкл В. Человек в поисках смысла: сборник: пер. с англ. и нем. / общ. ред. Л.Я. Гозмана и Д.А. Леонтьев: Прогресс, 1990. 368 с.
7. Фрейд З. По ту сторону принципа удовольствия / З. Фрейд; пер. с нем., сост., послесл. и коммент. А.А. Гугнина. М.: Прогресс, Литера, 1992. 570 с.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ МАТЕРЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ¹

AN EMPIRICAL STUDY OF THE ANXIETY LEVEL OF MOTHERS RAISING OLDER PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

Н.В. Савинкина, Е.Ю. Дубовик

N.V. Savinkina, E.U. Dubovik

Тревожность, речевые нарушения, дети с ограниченными возможностями здоровья, старший дошкольный возраст.

В данной статье рассмотрено понятие тревожности, актуальность ее изучения в психологии; представлены результаты эмпирического исследования матерей и детей дошкольного возраста с речевыми нарушениями.

Anxiety, speech disorders, children with disabilities, senior preschool age.

This article examines the concept of anxiety, the relevance of its study in psychology; presents the results of an empirical study of mothers and preschool children with speech disorders.

В России около 60 % детей имеют речевые нарушения. Число детей с речевой патологией постоянно увеличивается, а тяжесть речевых нарушений возрастает. Поступая в первый класс, вчерашний дошкольник с речевым нарушением не может освоить чтение и письмо, становится неуспевающим учеником [1].

После установления речевого нарушения матери таких детей часто испытывают состояние внутреннего напряжения, беспокойства, которое может усиливаться из-за отсутствия адекватной помощи и психологической поддержки.

По исследованиям Е.М. Мастюковой, В.В. Ткачевой, Т.Н. Волковской, Т.Г. Богдановой, эмоциональная нестабильность, напряжение отрицательно влияют на личность ребенка с ограниченными возможностями здоровья, отношения между матерью и ребенком.

Изучая психологические особенности родителей детей с речевыми нарушениями, О.В. Бачина и Л.Н. Самородова выявили, что матери склонны к преувеличению речевой патологии, постоянно напоминают ребенку о речевых трудностях, требуют произносить слова правильно, что превышает речевые возможности

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».

ребенка и в конечном итоге приводит к возникновению поведенческого и речевого негативизма, нарушению коррекционного процесса [3].

В психологической литературе тревожность рассматривается как постоянно или ситуативно проявляемое свойство личности, связанное с состоянием повышенного беспокойства (Р.С. Немов, Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко и др.). Таким образом, понятие тревожности имеет многоаспектный характер, что важно учитывать при исследовании тревожных расстройств.

Цель настоящего исследования – выявление уровня тревожности матерей, воспитывающих детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями, для оказания им последующей психологической помощи.

В эмпирическом исследовании принимали участие 15 матерей и детей старшего дошкольного возраста с речевыми нарушениями. Исследование проводилось на базе районного Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи г. Красноярск.

В исследовании были использованы три методики:

– с целью определения уровня личностной и ситуативной тревожности у матерей использовалась тестовая методика диагностики самооценки Ч.Д. Спилбергера, адаптированная Ю.Л. Ханиным;

– с целью определения уровня родительской (материнской) тревожности использовалась методика диагностики профессиональной и родительской тревожности А.М. Прихожан;

– с целью оценки восприятия семейной ситуации ребенком с позиции благоприятности, тревожности, конфликтности и др. графический проекционный тест «Кинетический рисунок семьи».

Анализ полученных результатов показал, что по шкале личностной тревожности методики Спилбергера–Ханина – у 20 % матерей выявлен высокий уровень тревожности, 73 % матерей испытывают умеренную тревожность, у 7 % матерей низкая тревожность.

Низкая личностная тревожность может быть связана с тем, что испытуемые безотчетно или вполне сознательно не желают демонстрировать свои проблемы и тревожность экспериментатору.

По шкале ситуативной тревожности у 87 % матерей наблюдается высокий уровень тревожности, 6 % матерей испытывают умеренную тревожность, 7 % матерей – низкая ситуативная тревожность.

Высокий уровень ситуативной тревожности у достаточно большого количества матерей обусловлен наличием выявленной речевой патологии у детей.

Методика А.М. Прихожан позволяет получить дифференцированный результат по уровням родительской (материнской) тревожности. Так, у 6 % матерей отмечается очень высокая тревожность, явно высокая тревожность у 14 % матерей и несколько повышенную тревожность испытывают 80 % матерей.

Отсюда следует, что у 20 % матерей тревожность носит глубинный генерализованный характер.

Графический проекционный тест «Кинетический рисунок семьи» показал, что семейную ситуацию как благоприятную воспринимают всего 33 % детей, испытывают чувство неполноценности 60 % детей, тревожное восприятие выявлено у 67 % детей, конфликт и враждебность – у 27 % и 20 % детей соответственно.

Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

87 % матерей, воспитывающих детей с речевыми нарушениями, имеют высокий уровень ситуативной тревожности;

тревожные матери нуждаются в коррекции своего состояния посредством специально разработанной программы консультаций по снижению тревожности;

большинство детей тревожных матерей испытывают чувство неполноценности в семейной ситуации и воспринимают ее как неблагоприятную (тревожную, конфликтную, враждебную).

Библиографический список

1. Вести образования: электронная газета; ред. А.И. Адамский. URL: https://vogazeta.ru/articles/2021/10/5/shkolniki/18192-okolo_60_rossiyskih_detey_prihodyat_v_pervyy_klass_s_narusheniyami_ustnoy_rechi (дата обращения: 03.11.22).
2. Дубовик Е.Ю. Особенности проявления тревожности в детско-родительских отношениях часто болеющим ребенком дошкольного возраста // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2006. № 1. С. 134–140.
3. Обухова Н.В. Семейное воспитание детей с нарушением речи: учебное издание. Екатеринбург: УГПУ, 2019. 128 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И РАЗВИТИЯ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА¹

THEORETICAL ASPECTS OF THE PROBLEM OF THE RELATIONSHIP OF CHILD-PARENT RELATIONSHIPS AND THE DEVELOPMENT OF GOAL-SETTING IN PRESCHOOL CHILDREN

В.Р. Соболев, О.М. Вербианова

V.R. Sobol, O.M. Verbianova

Дошкольный возраст, целеполагание, цель, детско-родительские отношения, самостоятельность.

В статье приведены теоретические обоснования актуальности проблемы развития целеполагания ребенка дошкольного возраста в контексте детско-родительских отношений. Раскрыты особенности развития целеполагающей деятельности детей дошкольного возраста.

Preschool age, goal-setting, goal, child-parent relationship, independence.

The article presents theoretical substantiations of the relevance of the problem of goal-setting development of a preschool child in the context of child-parent relationships. The features of the development of goal-setting activity of preschool children are revealed.

Дошкольный возраст – период жизни человека, который представляет собой предмет пристального внимания ученых и практиков. В дошкольном детстве происходит становление ряда значимых свойств и характеристик личности: самосознание, самооценка, произвольность, иерархия мотивов и их соподчинение. Именно в этот период наиболее важно влияние семьи, влияние существующей в ней системы внутрисемейных, а также детско-родительских отношений на развитие личности ребенка. Отношение родителей к ребенку – один из существенных факторов в формировании и развитии индивидуально личностных особенностей и поведения ребенка [7; 8].

Целесообразность формирования личности на стадии дошкольного детства, не пассивно созерцающей действительность, а активно преобразующей ее, обозначена в ряде исследований [2] и нормативных правовых документах. Так, в «Концепции дошкольного воспитания» отмечено, что необходимо «побуждать детей к инициативности и самостоятельности», здесь же определены основные положения по формированию не просто социального индивида, а социально активной личности [15].

Огромную роль в развитии личностных качеств детей дошкольного возраста играет характер детско-родительских отношений. Как отмечают А.Я. Варга

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».

и В.В. Столин: «детско-родительские отношения – это система различных чувств к ребенку, стереотипов поведения, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка и его поступков» [6].

Известно, что детско-родительские отношения влияют на становление личности ребенка и, в частности, на развитие волевых проявлений, развитие самостоятельности [12]. В свою очередь, Н.Г. Каменкова и М.А. Мациевская отмечают, что самостоятельность тесно связана с функцией целеполагания, поскольку целеполагание как целепорождение предполагает самостоятельную постановку и достижение цели ребенком. Отличительной особенностью человеческой деятельности является самостоятельность в формулировании цели [17].

В научной литературе представлены сведения о становлении целеполагания в детском возрасте. Так, А.С. Шеремеко понимает под целеполаганием детей старшего дошкольного возраста «практическое осмысление собственной деятельности ребенком при формировании целей и их реализации» [18, с. 116].

А.Ф. Бурухина пишет: «Если цель мы представляем в виде осознанной задачи, то целеполагание подразумевает под собой формулу для решения данной задачи, процесс определения цели, пути ее достижения, который осуществляется через средства и деятельность человека». В проектировании любой деятельности целеполагание занимает центральное место [5, с. 75].

Ю.Н. Хрущева выделила на два типа целеполагания:

- целеобразование, предполагающее принятие и достижение цели под влиянием внешних воздействий;
- целепорождение, предполагающее самостоятельную постановку и достижение цели [17].

Стоит отметить, что среди конкретных умений, составляющих операционный состав целеполагания, Н.Г. Каменкова и М.А. Мациевская выделяют следующие:

- 1) отбор целей;
- 2) принятие и понимание целей;
- 3) осознание и самостоятельная постановка целей;
- 4) обоснованность выбора конкретной цели;
- 5) определение достижимой цели;
- 6) уточнение целей;
- 7) определение ресурсов для достижения цели;
- 8) реализация целей [14].

В целом, характеризуя особенности развития целеполагания в деятельности детей дошкольного возраста, можно выделить следующие важные аспекты.

1. Основы целеполагания закладываются уже у детей раннего возраста в рамках выполнения предметных действий [17].

2. У детей среднего дошкольного возраста деятельность в основном характеризуется действиями с отдельными элементами целеполагания, которые определяют либо постановку цели, либо фиксацию самого результата [9].

3. Старший дошкольный возраст является сензитивным периодом для формирования способности к самостоятельному целеполаганию [13].

Как известно, одним из компонентов целеполагания детей дошкольного возраста является самостоятельность выбора целей и их достижения в процессе деятельности [14]. Таким образом, многие исследователи указывают на прямую связь целеполагания с развитием самостоятельности. В качестве показателей самостоятельности в выборе и достижении цели у дошкольников выступают: стремление к решению задач деятельности без помощи других людей, умение поставить цель деятельности, осуществить элементарное планирование, реализовать задуманное, получить результат [3]. По сути, перечисленные умения составляют операционный состав целеполагания [14].

В современных научных источниках широко представлен материал о влиянии детско-родительских отношений на развитие самостоятельности детей разных возрастных категорий [1; 2; 4]. Тем не менее изучение научной литературы не позволило обнаружить данные с прямым указанием на наличие взаимосвязи характера детско-родительских отношений и развития целеполагания у детей дошкольного возраста. Большую часть источников составляют сведения, где авторы показывают влияние детско-родительских отношений на самостоятельность, произвольность психических процессов, самооценку и на становление волевых качеств ребенка [10; 11; 12; 16]. Очевидно, что категории: воля, произвольность внешней и внутренней деятельности, самостоятельность взаимосвязаны. Изучение представленных фактов дает основание для гипотетического предположения относительно влияния детско-родительских отношений на развитие целеполагающей деятельности. Экспериментальное исследование этого вопроса позволит определить влияние типов родительского отношения на становление целеполагания у детей в дошкольном возрасте, а также пути обеспечения развития данной функции посредством оптимизации отношения родителей к ребенку.

Таким образом, актуальность исследования определена целевыми ориентирами воспитания подрастающего поколения, недостаточной теоретической и экспериментальной разработанностью вопросов, связанных с характером влияния детско-родительских отношений и стилей воспитания на развитие целеполагания ребенка дошкольного возраста. Результаты эмпирического исследования позволят оптимизировать развитие целеполагающей деятельности и самостоятельности детей дошкольного возраста, а также детско-родительские отношения в контексте реализации современных тенденций семейного воспитания подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Акбаева А.М.-А., Койчуева Ф.Х. Роль детско-родительских отношений на уровень сформированности самостоятельности в подростковом возрасте // Мир науки. Педагогика и психология. 2020. № 2.
2. Амирова И.И. Влияние детско-родительских отношений на проявление самостоятельности в дошкольном возрасте // Nauka-Rastudent.ru. 2014. № 2 (02). С. 27.
3. Атарова А.Н. Проблема развития самостоятельности дошкольников в исследованиях кафедры дошкольной педагогики Герценовского университета // Традиции и инновации в дошкольном образовании: исследования молодых ученых. 2010. С. 17–26.

4. Баторова Г.Н. Влияние детско-родительских отношений на проявление самостоятельности детьми старшего дошкольного возраста // Педагогический опыт: от теории к практике. 2018. С. 123–126.
5. Бурухина А.Ф. Развитие умений целеполагания у детей дошкольного возраста // Начальная школа плюс до и после. 2012. № 4. С. 75–78.
6. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: автореф. канд. дис. М., 1986.
7. Вербианова О.М. Тип родительского отношения как фактор воспитания лидерских способностей детей старшего дошкольного возраста // Психология и педагогика детства: о воспитании, воспитанности, воспитателях. 2022. С. 44–49.
8. Вербианова О.М. Влияние стиля семейного воспитания на развитие саморегуляции детей 6–7 лет // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2017. № 1 (39). С. 129–133.
9. Вербианова О.М., Сидоркина Т.Ю. Особенности развития целеполагающей деятельности у детей 4–5 лет // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2006. № 1. С. 148–153.
10. Воротынцева Д.А., Кондрашина М.А., Обрезанова Е.А. Влияние детско-родительских отношений на формирование самооценки личности ребенка дошкольного возраста // Педагогика в теории и на практике: актуальные вопросы и современные аспекты. 2021. С. 49–52.
11. Вяткина Л.Б., Бородина Н.Н. Детско-родительские отношения как фактор психического развития детей дошкольного возраста // Пермский педагогический журнал. 2019. № 10. С. 23–26.
12. Дорохова И.Г., Распопова А.А. Влияние детско-родительских отношений в семье на развитие самостоятельности детей // ModernScience. 2021. № 2 (2). С. 307–309.
13. Ермакова Е.С. Формирование гибкости мышления у дошкольников // Вопросы психологии. 1999. № 4. С. 29–34.
14. Каменкова Н.Г., Мациевская М.А. Организация целеполагающей деятельности младших школьников // Герценовские чтения. Начальное образование. 2018. № 2. С. 32–37.
15. Концепция дошкольного воспитания // Дошкольное воспитание. М.: Просвещение, 1989. № 5.
16. Лазарева О.П. Значение детско-родительских отношений для развития старших дошкольников // Научное отражение. 2017. № 2 (6). С. 43–45.
17. Хрущева Ю.Н. К вопросу развития целеполагания у детей в ДОО // Инновационная наука. 2017. № 22. С. 203–206.
18. Шеремеко А.С. Формирование самоорганизации детей старшего дошкольного возраста // Психология и педагогика в системе современного образования: сборник материалов III Международной научно-практической конференции. 2018. С. 115–119.

ИЗУЧЕНИЕ ОТНОШЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К БОЛЕЗНЯМ И ИХ ПРЕОДОЛЕНИЮ В СЮЖЕТНО-РОЛЕВОЙ ИГРЕ «БОЛЬНИЦА»¹

STUDYING THE ATTITUDE OF OLDER PRESCHOOL CHILDREN TO DISEASES AND THEIR OVERCOMING IN THE ROLE-PLAY GAME “HOSPITAL”

Е.В. Улыбина

E.V. Ulybina

Сюжетно-ролевая игра, содержание игры, больница, роль в игре.

Обоснована возможность изучения представлений детей о здоровье и болезни в ситуации игры. Представлен анализ данных изучения отношения детей старшего дошкольного возраста к болезням и их преодолению в организованной сюжетно-ролевой игре. Выделены мотивы выборов детьми ролей врача и пациента в игровой ситуации «Больница».

Role-playing game, game content, hospital, role in the game.

The possibility of studying children's ideas about health and illness in a game situation has been substantiated. An analysis of the data of studying the attitude of older preschool children to diseases and their overcoming in an organized role-playing game is presented. The motives of the choice by children of the roles of the doctor and the patient in the game situation «Hospital» are highlighted.

Сохранение и укрепление здоровья детского населения как национальный приоритет выводит проблему заболеваемости детей на новый уровень. Наряду с этим ежегодно отмечается рост числа соматических заболеваний среди лиц до 18 лет. Возникает высокая потребность в разработке технологий медико-психолого-педагогической работы с детьми в направлении здоровьесбережения [4; 5].

В старшем дошкольном возрасте дети уже имеют достаточный социальный опыт, связанный с обращениями в поликлинику, иные медицинские учреждения, имеют представления о профессиональной деятельности медицинских работников, контексте взаимоотношений в системе «врач–пациент».

Игра – это особый вид деятельности человека. В психологии игра научно объяснена как своеобразная детская деятельность, она представляет собой форму активного отражения ребенком окружающей среды. Игра возникает в ответ на общественную потребность в подготовке подрастающего поколения к жизни [1; 2]. Поскольку в игре зачастую находит отражение опыт детей в практической деятель-

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».

ности, бытовые наблюдения, при изучении детской игры можно получить информацию о представлениях детей о роли больного, врача, системе здравоохранения, различных способах лечения и мотивации к укреплению здоровья.

Цель статьи: определение отношения детей старшего дошкольного возраста к болезням и их преодолению в игровой ситуации посредством анализа выборов детьми игровой роли.

Методика и организация исследования. В рамках данного направления проведено диагностическое исследование, участниками которого стали 148 детей 5–7 лет, посещающих группы общеразвивающей и компенсирующей направленности детских садов г. Красноярска, из них 77 девочек и 71 мальчик. Организован и проведен эксперимент – игровая ситуация «Больница», технология организации игры описана И.М. Новиковой [3].

Результаты исследования и их обсуждение. При организации игровой ситуации фиксировалось поведение детей. Старшим дошкольникам предлагалось поиграть в «Больницу», выбрать для себя роль в этой игре, затем объяснить свой выбор. Выборы детей игровой роли занесены в таблицу.

Таблица

Распределение выборов предпочитаемых ролей детьми старшего дошкольного возраста в игровой ситуации «Больница»

Избираемая роль	Девочки	Мальчики	Всего
Врач, медицинская сестра	51	40	91
Пациент	24	19	43
Другое	2	7	9
Отказ от выбора	0	5	5

Из результатов эксперимента видно, что наибольшую популярность в игре среди детей получила роль врача (медицинской сестры): 66 % девочек, 56 % мальчиков.

Можно условно выделить мотивы выбора детей данной роли (в скобках приведены примеры формулировок опрошенных детей):

– альтруистические побуждения, оказания помощи другим людям («Нравится помогать», «Хочу лечить», «Смогу вылечить бабушку», «Буду спасать людей, всем помогать») – данный мотив выделяют 37 % девочек и 18 % мальчиков;

– мнимая защита от болезней («Врач не болеет», «Можно и себя быстро вылечить») – так ответили 21 % девочек и 23 % мальчиков;

– избегание процесса лечения, нежелание оказываться на месте больного («Если мне будет больно, я убегу», «Не люблю лечиться») – об этом сообщили 18 % девочек и 23 % мальчиков;

– привычность роли («У меня есть такая игра дома», «Не люблю лежать, люблю подвижные игры») – отметили 8 % девочек и 9 % мальчиков;

– престиж роли и профессии медика («Врач все знает, он умный»; «Врачу платят деньги», «Буду во всем белом, красивый, в халате») – отметили 10 % девочек и 12 % мальчиков;

- мотив доминирования над сверстником в роли пациента («Буду главным, всеми командовать», «Буду рулить») – так ответили 4 % девочек и 15 % мальчиков;
- подражание значимым взрослым («У меня дедушка хирург», «Мама доктор») – на это обратили внимание 2 % девочек.

Роль пациента привлекательна для детей экспериментальной группы по следующим причинам:

- привычность процесса лечения, реализации роли пациента в реальной жизни («Нужно лечиться», «Хочу быть всегда здоровым») – сообщили 20 % девочек и 23 % мальчиков, выбравших данную роль;
- проявление пассивной позиции в игре («Можно пить сладкое лекарство, лежать», «Доктору надо трудиться, а пациенту – нет» «Не надо ничего делать») – отмечают 29 % девочек и 27 % мальчиков;
- выбор роли ведомого или по остаточному принципу («Не очень нравятся инструменты, которые использует доктор», «Не хочу придумывать», «Доктора уже выбрали») – ответили по 15 % девочек и мальчиков;
- желание получить удовольствие от «медицинских» манипуляций («Приятно, когда меня осматривают в игре», «Массаж сделают») – 32 % девочек и 24 % мальчиков;
- проявление интереса к ситуации, отсутствие реального опыта («Видела по телевизору врачей, нравится их работа») – поделились 6 % девочек и 11 % мальчиков.

Некоторые дети не приняли условий задания, сообщая о желании быть полицейским, боксером, военным или водителем (2 % девочек и 9 % мальчиков). Около 3,5 % детей (мальчики) отказались от выбора роли, либо от участия в игре «Больница». Данное наблюдение может свидетельствовать об отсутствии у детей желания участвовать в игре, имеющей отношение к выздоровлению, либо содержащей выполнение лечебных манипуляций.

Таким образом, высказывания детей по поводу выбора игровой роли в сюжетно-ролевой игре «Больница» позволяют выделить мотивы быть врачом и пациентом, отношение к болезням и их преодолению. Из результатов исследования видно, что дети имеют различные мотивы выбора ролей, не все дети понимают важность внимательного отношения к здоровью и лечению болезней, осознают «реальность» угрозы здоровью в виде различных заболеваний, осознают важность и сложность труда медицинского работника, многие дошкольники имеют поверхностное представление о содержании врачебной деятельности. Руководствуясь уже имеющимся болезненным опытом, дети чаще всего выбирают роль врача в качестве возможности избежать повторения негативных переживаний. Часть детей подменяет процесс и результат лечения «волшебным выздоровлением». Все это свидетельствует о скудности представлений детей о здоровье, способах его укрепления, лечения заболеваний, а, следовательно, препятствует здоровьесбережению детей. Важно организовать расширение системы представлений детей старшего дошкольного возраста о здоровье, в том числе о возможных болезнях и способах их преодоления.

Библиографический список

1. Баранова А.А. Условия преодоления депривации сюжетно-ролевой игры в дошкольном детстве // Современный образ детства и векторы развития дошкольного образования: материалы научно-практической конференции школьников, студентов, молодых ученых, посвященной Году науки в РФ, Красноярск, 01–31 мая 2021 года / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2021. С. 8–10.
2. Ключева Н.В. Педагогическая психология. М.: Владос Пресс, 2003. 400 с.
3. Новикова И.М. Формирование представлений о здоровом образе жизни у дошкольников. Для работы с детьми 5–7 лет. М.: Мозаика-Синтез, 2009. 96 с.
4. Улыбина Е.В. Возможности развития упорства и целеустремленности часто болеющих детей старшего дошкольного возраста как условия восстановления здоровья // Детство в пространстве социокультурных образовательных практик: сборник научных трудов. Минск, 19 ноября 2019 года. Минск: Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», 2019. С. 362–367.
5. Шарова О.Н. Ценности в модели биопсихосоциальной реабилитации лиц с онкологическими заболеваниями // Паллиативная медицина и реабилитация. 2017. № 4. С. 32–39.

СЕМЬЯ В ПРЕДСТАВЛЕНИИ ПОЖИЛОГО ЧЕЛОВЕКА

FAMILY IN THE VIEW OF AN ELDERLY PERSON

Э.В. Чернышева, О.В. Барканова

E.V. Chernysheva, O.V. Barkanova

Семья, семейные отношения, детско-родительские отношения, гармонизация образа семьи, пожилые люди.

В данной статье нами будут представлены результаты эмпирического исследования с помощью тестирования через опросник FACES-3 (тест Д.Х. Олсона), направленного на исследование семейной адаптации и сплоченности. Определено, что у трети опрошенных имеется среднесбалансированный и экстремальный тип семейных отношений, что требует разработки корректирующей программы для гармонизации детско-родительских отношений у пожилых людей.

Family, family relations, parent-child relations, harmonization of family image, elderly people.

In this article, we will present the results of an empirical study using testing through the FACES-3 (questionnaire D.Kh. Olson), aimed at the study of family adaptation and cohesion. It has been determined that a third of the respondents have an average balanced and extreme type of family relations, which requires the development of a corrective program to harmonize parent-child relationships among the elderly.

Согласно современным исследователям, пожилой человек нередко остается в стороне от участия в формировании семьи своих детей, а ведь именно пожилой человек является «мостом», который соединяет прошлые семейные ценности с закладываемыми новыми, как правило, это ценности, направленные на стабилизацию семьи [1; 4]. Однако в современном социуме закладывается тенденция, при которой, согласно исследованиям, об изменении положения пожилого человека в структуре его семьи говорят дискриминация пенсионеров в собственной семье, а при наихудшем варианте развития детско-родительских отношений к пожилому человеку может применяться абьюзивный стиль общения [6]. Эти негативные стили взаимодействия между пожилыми родителями и выросшими детьми могут исказить представление о семье у пожилого человека, привести к его дисгармонизации, и, как следствие, нарушение психологического здоровья пожилого человека [5]. Таким образом, мы считаем, что, необходима разработка программы для корректировки положения пожилого человека в структуре современной семьи, которая будет направлена на гармонизацию образа семьи у пожилых людей.

Для исследования типа семьи пожилого человека была определена выборка из 33 человек – резидентов пансионата для престарелых граждан и инвалидов г. Красноярск в возрасте от 50 до 90 лет. Испытуемым было предложено пройти опросник FACES-3 в двух его вариантах: А) оценить свою реальную

семью и Б) оценить высказывания, предложенные в опроснике, с точки зрения идеальной семьи, т.е. такой, о которой мечтает респондент.

Результаты опросника FACES-3 представлены на рисунке 1.

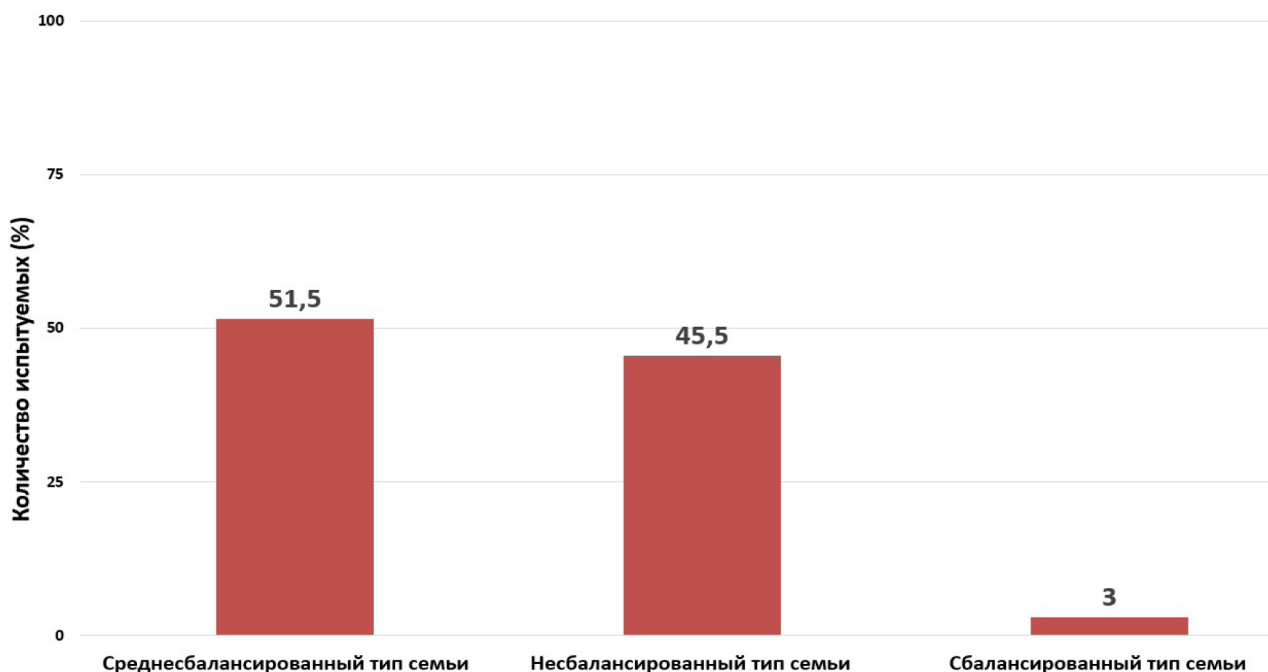


Рис. 1. Типы семьи в зависимости от сплоченности и адаптации в реальном представлении испытуемых

Результаты показали, что при оценке своей реальной семьи 51,5 % респондентов имеют среднесбалансированный тип семьи, что говорит о стабильных внутрисемейных отношениях, способности к сплочению и оказанию взаимопомощи, но одновременно с этим данным семьям не хватает эмоциональной близости между ее членами, принятию друг друга и частичной отдаленности родителей от детей. 45,5 % – несбалансированный тип семьи, или экстремальный. Такой тип семьи рассматривается как проблематичный и ведет к нарушению функционирования семейной системы, что в дальнейшем может привести к дисгармоничному образу семьи и дестабилизации психологического состояния пожилого человека. 3 % респондентов имеют сбалансированный тип семьи – сплоченность и адаптация находятся на высоком уровне, т.е. в такой семье решение принимаются сообща, при решении проблем семья группируется, личностная индивидуальность и интересы ценны.

При прохождении этого же опросника в категории «Идеальная семья», как показано на рисунке 2, часть респондентов экстремального типа перешло в среднесбалансированный и сбалансированные типы, что говорит о желании иметь стабильные семейные отношения. При беседе с респондентами они отмечали, что зачастую не хотели бы повторять полученный ранее опыт, желали бы что-то изменить. В некоторых случаях жалели о том, что в свое время не успели/не смогли завести семью, чтобы перестать быть одинокими.



Рис. 2. Типы семьи в зависимости от сплоченности и адаптации в идеальном представлении испытуемых

Таким образом, исследование посредством опросника FACES-3 показало, что две трети резидентов имеют стабильный, но далекий от идеального, тип семейных отношений, треть испытуемых имеет экстремальный уровень адаптации и сплоченности внутрисемейной группы, что говорит о неспособности семьи к гибкости, способности справляться с переменами. Большинству испытуемых требуется корректировка отношений с их семьями, их положения внутри семьи и образа семьи в целом. Разработка и реализация специальной корректирующей программы для гармонизации образа семьи у пожилых людей будет способствовать решению данной проблемы.

Библиографический список

1. Барашкова К.Д. Поведенческие и ценностные установки пожилой семьи // Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. 2020. № 1 (57).
2. Барканова О.В. Теоретические основы психологической диагностики: учебное пособие в 2 ч. Ч. II: Психодиагностические методы. 2-е изд., перераб. и доп. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. 216 с.
3. Краснова О.В., Лидерс А.Г. Социальная психология старости. М.: Академия, 2002.
4. Козьмина Я.Я., Сивак Е.В. Влияют ли на родительскую самоэффективность разногласия с родственниками по поводу правил воспитания и ухода за ребенком? // Журнал социологии и социальной антропологии. 2015. Т. 18, № 4 (81). С. 78–80.
5. Куценко В.В., Ровбель С.В. Уровень жизни пожилых людей. Новосибирск, 1996.
6. Макеева Т.В., Бобылева К.В. Социальная профилактика отказа семьи от пожилого родственника // Электронный научный журнал Коллекция гуманитарных исследований. 2021. С. 14–15.

Раздел 5.
ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ
РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ОБРАЗОВАНИЯ

ЛОГОСКАЗКА «СОВСЕМ ДРУГАЯ РЕПКА» В ЦИФРОВОМ ФОРМАТЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ИГРЫ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ СВЯЗНОЙ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ

THE PHRASE "A COMPLETELY DIFFERENT TURNIP"
IN THE DIGITAL FORMAT OF AN INTERACTIVE GAME
AS A MEANS OF FORMING COHERENT MONOLOGUE SPEECH

Е.А. Бабушкина, Е.А. Черенёва

E.A. Babushkina, E.A. Chereneva

Связная речь, коррекционная работа, инновационные технологии, логосказка, интерактивная игра.

В статье представлена методическая разработка: логосказка «Совсем другая репка» в цифровом формате интерактивной игры. Логосказка в цифровом формате интерактивной игры применяется в коррекционно-развивающей работе по формированию связной монологической речи у детей с общим недоразвитием речи.

Coherent speech, correctional work, innovative technologies, logo fairy tale, interactive game.

The article presents a methodological development: a logo fairy tale "A completely different turnip" in a digital format of an interactive game. The logo tale in the digital format of an interactive game is used in correctional and developmental work on the formation of coherent monologue speech in children with general underdevelopment of speech.

Вопросы формирования речи современных дошкольников приобретают все большую актуальность в рамках коррекционной педагогики. Прежде всего, это обуславливается тем, что связная речь является важнейшим способом коммуникации с окружающим миром. Эффективность взаимодействия ребенка с другими людьми преимущественно обуславливается именно его навыками и умениями четко и грамотно выражать свои мысли. Увеличилась роль речи в культурной жизни страны, ведь в наше время очень ценится умение коммуницировать и грамотно излагать свои мысли спонтанно и целенаправленно, без предварительной подготовки.

Трансформация методической системы ориентирована на повышение творческой активности учащихся, самостоятельность в процессе овладения новыми знаниями и умениями. Успешность обучения в школе во многом обуславливается тем, насколько хорошо учащийся владеет связной монологической речью. Так, понимание и трансляция различных текстов, умение четко и грамотно отвечать на вопросы, демонстрировать способности к самостоятельным суждениям – все это подразумевает достаточно высокий уровень развития связной монологической речи. Следовательно, при подготовке детей к предстоящему обучению в школе формирование и развитие у них связной речи является необходимым условием становления логического мышления, готовности усваивать знания в полном объеме, а также развивать творческие способности.

Формирование навыков связной монологической речи занимает особое место в процессе коррекционной работы с детьми, характеризующимися общим недоразвитием речи (ОНР). В последнее время количество детей, имеющих общее недоразвитие речи, постоянно увеличивается. Поэтому проблема формирования навыков связной речи у данного контингента приобретает особую актуальность.

Благодаря научным трудам педагогов-исследователей В.П. Глухова, Н.С. Жуковой, Ф.А. Сохина, Т.Б. Филичевой сформирована теоретическая и методическая база, представлен широкий формат практического сопровождения, диагностический материал, но не в полной мере представлена коррекционно-логопедическая работа в цифровом формате интерактивной игры.

В настоящее время с введением обновленного содержания федерального государственного образовательного стандарта особое внимание уделяется цифровой информационной образовательной среде. Включение в образовательный процесс современных технологий: информационно-коммуникационных, телекоммуникационных, виртуальных, мультимедийных. Инновационные технологии стали обязательным условием современного образования. Цифровые и интерактивные системы способствуют обогащению и трансформации образовательного процесса, делая его увлекательным и ненавязчивым для детей. Применяя интерактивные игры в коррекционном процессе с детьми старшего дошкольного и младшего школьного возраста, имеющими речевые нарушения, педагог повышает мотивацию детей к обучению, дети учатся новым формам сотрудничества, приобретают навык предметного оценивания действий, акцентированию внимания на важном.

Логосказка, оформленная в цифровом формате интерактивной игры, позволяет ребенку взаимодействовать с персонажем. Ребенок увлечен действием, которое побуждает его к проявлению речевой активности, пополняет словарный запас, совершенствует грамматический строй речи. Все это в комплексе положительно сказывается на монологической речи ребенка в целом.

«Совсем другая репка» – это логосказка, разработанная в цифровом формате интерактивной игры. Содержание интерактивной разработки направлено на формирование связной монологической речи у детей старшего дошкольного и младшего школьного возраста.

Интерактив был составлен к сюжету русской народной сказки «Репка». Сценарный план цифровой логосказки имеет 4 сюжета.



Сюжет 1. Педагог представляет детям цифровое изображение сюжета и героев русской народной сказки «Репка». По замыслу педагога, участники эксперимента воспроизводят сюжетную линию произведения. В интерактивном действии, одновременно перемещая героев сказки, ребенок озвучивает сюжет. Пример: «Позвал дед бабку. Дедка за репку, бабка за дедку....». Если ребенок допускает ошибку при составлении сюжетной линии, то программное обеспечение интерактивной игры не сформирует действие. По окончании составления сюжета художественного произведения ребенку будет предложено воспроизвести содержание знакомого текста.

Сюжет 2. Педагог предлагает детям проявить фантазию и представить новый сюжет к хорошо знакомой сказке «Репка». Условие для нового сюжета – репка выросла маленькая. Герои сказки те же.

Сюжет 3. «Верю, не верю». На слайдах представлено несколько вариантов изображения. Есть кнопки для ответов с хорошо знакомыми для детей символами: зеленая галочка (утверждение), красный крестик (отрицание). Если ребенок согласен с представленным повествованием, он делает свой выбор и незамедлительно получает подтверждение, верно ли сделан выбор. Также ребенок имеет возможность повторить попытку, вернуться назад, продолжить далее.

Утверждения, представленные в цифровом формате: «Репку вытянула – бабка», «Внучка позвала Жучку», «Жучка, кошка, слон тянули репку», «Репка выросла зимой», «Репка была желтой, синей, красной».

Сюжет 4. Педагог рассказывает преамбулу: «В жаркой, жаркой Африке вырос огромный ананас. Папуас решил сорвать ананас, но не смог. Тогда он позвал..... Составь и расскажи свою сказку. Детям предложены изображения лесных зверей, зверей Арктики, Африки. Нужно правильно выстроить цепочку (по принципу) – африканские животные – по размеру (от большого к малому). Придумать свой сюжет сказки и рассказать его.

Изображение сюжета выводится на экран монитора, либо на интерактивной доске. Управление действием ребенок производит с помощью мыши, электронной указки.

Все герои интерактивны и могут перемещаться по игровому полю.

Каждый сюжет решает свои задачи, к которым были подобраны варианты применения.

Сюжет 1, 2

Задачи	Варианты применения
1	2
Обогащать словарный запас	Активизация глагольного словаря (посадить, подойти, потянуть, позвать, полаять, помяукать, подбежать, вытянуть)
Активизировать словарь детей понятиями из темы занятия	
Закреплять знания детей о героях и сюжете сказки	Называние героев сказки, действие по сюжету, передвижение их по экрану, воспроизведение сюжетной линии произведения
Сочетать фразовую речь и интерактивное действие	
Совершенствовать навыки связной монологической речи: умения строить предложения, последовательно и логично передавать содержание текста	Составление рассказа описания. Пересказ текста. Составление рассказа по картинке

1	2
Закреплять умение отвечать на вопросы полным предложением, аргументировать свой ответ	Подбор определений, эпитетов, сравнений для словесной характеристики предмета. Дети дают характеристику предметов (с опорой на картинку): «Репка выросла большая, желтая, твердая»; «На помощь к деду пришли: бабка, внучка, Жучка, кошка, мышка»; «Кого из героев сказки окликнули по имени? В сказке по имени позвали собаку Жучку»....»
Развивать зрительное, слуховое внимание, предпосылки словесно-логического мышления	1. На изображении сказки отсутствуют герои. 2. Изображение сюжета сказки составлено не по сюжетной линии. 3. При воспроизведении текста произведения искажен сюжет
Знакомить с интонацией и средствами ее выражения (темпом, ритмом, высотой и тоном голоса, логическим ударением) на материале диалогов	Звуковая имитация голосов героев сказки и издаваемых звуков

Сюжет 3

Задачи	Варианты применения
Устанавливать предметно-смысловую и логическую организацию. Развивать умения анализировать содержание произведения (формирование семантической стороны речи)	Выбор значения «верно – неверно» на представленное утверждение
Закреплять навык построения отдельных (фразовых) высказываний	Описание действия, сюжета по картинке
Упражнять в употреблении предлога	Передвижение героев в соответствии с инструкцией: «за», «перед»
Активизировать речь во время выполнения задания	
Сформировать понимание наречий: сверху, внизу, впереди, сзади и др.	1. Перемещение героя сказки относительно «Репки». 2. Подбор антонимов (впереди – позади, сверху – снизу, далеко – близко), синонимов (рядом: близко, около, неподалеку, поблизости, бок о бок)
Сочетать фразовую речь и интерактивное действие	

Сюжет 4

Задачи	Варианты применения
1	2
Обогащать словарный запас	Образование существительных с уменьшительно-ласкательным суффиксом; единственного и множественного числа
Активизировать словарь детей понятиями из темы занятия	
Закреплять знания детей о героях и сюжете сказки	Называние героев сказки, передвижение их по экрану, воспроизведение сюжетной линии произведения
Сочетать фразовую речь и интерактивное действие	

1	2
Совершенствовать навыки связной монологической речи: умения строить предложения, последовательно и логично передавать содержание текста	Придумывание рассказа на заданную тему. Окончание рассказа на заданную тему. Рассказывание с элементами творчества. Устное сочинительство по воображаемому сюжету
Закреплять умение отвечать на вопросы полным предложением, аргументировать свой ответ	Подбор определений, эпитетов, сравнений для словесной характеристики предмета
Развивать зрительное, слуховое внимание, предпосылки словесно-логического мышления	1. На изображении сказки отсутствуют герои. 2. Изображение сюжета сказки составлено не по сюжетной линии. 3. При воспроизведении текста произведения искажен сюжет
Знакомить с интонацией и средствами ее выражения (темпом, ритмом, высотой и тоном голоса, логическим ударением) на материале диалогов	Звуковая имитация голосов героев сказки и издаваемых звуков

Коррекционно-воспитательные задачи: воспитывать доброжелательные отношения; эмоциональную отзывчивость, смелость, веру в собственные силы; совершенствовать навыки коммуникативного общения; воспитывать звуковую культуру речи; создавать мотивацию к совершенствованию устной речи; воспитание способности к самоконтролю; самооценке при выполнении упражнений.

Оформление логосказки в цифровой формат стало возможным благодаря интерактивному редактору «Сова».

Библиографический список

1. Бекетова О.В., Зинченко Е.А., Клышников Л.П. Актуальность проблемы развития связной монологической речи у детей старшего дошкольного возраста // Инновационные исследования: Проблемы внедрения результатов и направления развития: сборник статей международной научно-практической конференции. 2019. С. 125–127.
2. Дедюкина М.И., Николаева Н.Н. Развитие связной монологической речи детей старшего дошкольного возраста посредством народных сказок // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 62–3. С. 67–69.
3. Козлова А.Ю. Формирование у детей 4–5 лет с общим недоразвитием речи навыков словообразования средствами информационно-коммуникационных технологий. 2016. № 1. С. 20–23.
4. Лутовинова А.М. Игровые компьютерные технологии – перспективный инструмент профессиональной деятельности педагога-логопеда // Балтийский морской форум: материалы международной научно-практической конференции. 2020. С. 103–107.
5. Сохин Ф.А. Развитие речи детей дошкольного возраста. М.: Просвещение, 2005. 296 с.

ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОГО ОБУЧЕНИЯ В ПЕРИОД ПАНДЕМИИ

FEATURES OF STUDENTS FUNCTIONING DURING DIGITAL LEARNING IN THE PANDEMIC

А.А. Дьячук

A.A. Dyachuk

Самочувствие, функционирование, переживания в учебной деятельности, дистанционное обучение, студенты.

В статье предлагается рассмотрение самочувствия, включенности в учебную деятельность и удовлетворенности академическими результатами как характеристик функционирования студентов в условиях цифрового обучения. Выделены группы студентов, отличающиеся по способам функционирования, образу жизни, оценке информационно-коммуникационных ресурсов.

Well-being, functioning, study-related experiences, distant learning, students.

The author considers well-being, involvement in educational activities and subjective assessment of academic performance as characteristics of the functioning of students in the process of digital learning. Groups of students are identified, differing in the ways of functioning, lifestyle, assessment of ICT resources.

Новая реальность обучения, связанная с массовым и вынужденным переходом на дистанционный формат обучения в условиях пандемии COVID-19, для многих студентов стала стрессогенной.

В многочисленных исследованиях состояния студентов отмечается усиление тревоги, физическое истощение, нарушение сна, появление психосоматических расстройств, усталость от данных форматов и пр. в период резкого перехода [6]. Использование онлайн-форматов проведения занятий, длительное сидение перед экраном сопровождается «усталостью от Zoom» [4], ухудшением различных аспектов жизни (несоблюдение режима дня, питания, значительное увеличение времени за компьютером, уменьшение времени, проводимом на свежем воздухе и пр.) [5]. Выделенные изменения определяют необходимость анализа особенностей функционирования студентов в ситуации использования информационно-коммуникационных технологий.

Функционирование необходимо рассматривать и как активность, взаимодействие с реальностью, процесс, при котором происходит соотнесение желаемого с действительным, регулируемый и корректируемый на основе переживаний как сигналов удовлетворения потребностей, замыслов, целей [2].

Функционирование рассматривается нами через психофизиологические состояния со стороны организма, со стороны мотивации – психологии личности, а также со стороны академических достижений студента как актора учебной

деятельности. В качестве характеристик функционирования мы рассматриваем самочувствие как показатель удовлетворенности различных потребностей, выраженное в эмоциональных переживаниях несогласование / соответствие желаемого и фактического, удовлетворенности результатами основной в данной группе деятельности – учебной, переживания вовлеченности в данную деятельность.

Данные характеристики определили выбор методик исследования. Изучение функционального состояния осуществлялось с помощью «Шкалы состояний» в адаптации А.Б. Леоновой и шкалы ситуативной тревожности Ч. Спилбергера в адаптации Ю.Л. Ханина. Удовлетворенность своими академическими результатами оценивалась через субъективную оценку динамики результатов обучения (ухудшение, без изменений, улучшение). Переживание вовлеченности измерялись с помощью методики на основе модели «Диагностика переживаний в деятельности» [3], основанной на модели оптимального переживания М. Чиксентмихайи, фиксировались переживания в учебной деятельности, усилия (результативность деятельности), удовольствия, смысла (включения деятельности в более широкие контексты). Отсутствие этих трех компонентов проявляется в переживании пустоты.

Дополнительно были заданы вопросы об образе жизни, наличии ресурсов для цифрового обучения, перенесенной коронавирусной инфекции.

Для сопоставления результатов, полученных с помощью различных инструментов, данные были стандартизированы (среднее значение 0, стандартное отклонение 1).

Для выделения особенностей функционирования был использован кластерный анализ метод k средних с помощью статического пакета Statistica 13. Решение о количестве кластеров принималось на основе сопоставления различных кластерных решений для дифференциации студентов по показателям.

Сбор данных осуществлялся с помощью онлайн-платформы среди студентов педагогического и медицинских вузов, у которых в исследовании в первые недели локдауна была отмечена высокая доля студентов с повышенным уровнем стресса [1].

В результате была получена информация от 2113 студентов, после исключения случаев с пропущенными и заполненными не в соответствии с инструкцией ответов дальнейший анализ осуществлялся 1962 респондентов. Возраст участников 17–26 лет ($M=20,6$, $SD=1,9$). Из них 1607 (81,9 %) студентов женского пола, 18,1 % – мужского пола, что отражает общую тенденцию соотношения полов для представителей по данным направлениям подготовки. Большую долю (80,9 %) составили студенты второго и старших курсов, которые имели опыт обучения до объявления пандемии и во время вынужденного удаленного обучения.

С помощью кластерного анализа студенты были объединены в 4 группы, отличающихся по соотношению самочувствие, переживаний в учебной деятельности, удовлетворенности своими результатами. Соотношение характеристик для каждой группы представлены на рисунке.

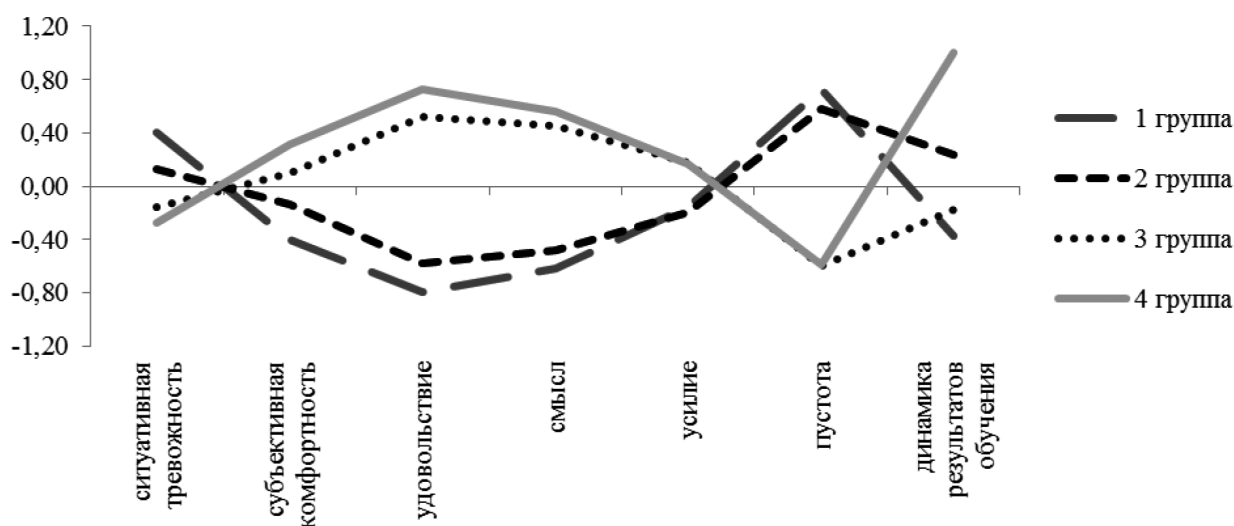


Рис. Среднегрупповые значения характеристик функционирования для выделенных в результате кластеризации групп студентов, стандартизированные значения

Первая группа, в которую вошло 13,2 % студентов, характеризуется преобладанием плохого и пониженного самочувствия и высокой ситуативной тревожности. В процессе учебной деятельности отмечают выраженность переживания пустоты над переживаниями удовольствия и смысла. Стоит отметить, что в данной группе самые низкие значения переживания удовольствия и высокие пустоты по сравнению с другими группами. Успеваемость за последний год оценивают как снижающуюся. В данной группе наблюдается пониженное самочувствие и трудности в учебной деятельности, в связи с чем данную группу можно охарактеризовать как несправляющиеся с трудностями.

Вторая группа, в которой представлено более трети студентов (36,2 %), отличается по уровню выраженности характеристик функционирования, но сходна по соотношению самочувствия и переживаний в учебной деятельности: более пониженное самочувствие с преобладанием переживания пустоты над удовольствием, – при этом отличаются оценкой своей успеваемости как неизменившейся. В данной группе проявляется стремление сохранить академические результаты при переживании отчуждения, подавленности в учебе.

Третья и четвертая группы сходны по соотношению показателей самочувствия и включенности в учебную деятельность, при этом различия по данным характеристикам представлены в интенсивности их проявления. Для данных групп характерно более хорошее самочувствие и меньшая выраженность ситуативной тревожности, преобладание удовольствия и смысла в учебной деятельности. Существенное различие между группами наблюдается в оценке изменений результатов обучения: в третьей группе (24,9 % студентов) результаты снизились или остались неизменными, в четвертой (25,7 %) все участники отметили улучшение результатов обучения. Третья группа может быть охарактеризована как ищущая возможности при недостаточно сформированном инстру-

ментальном компоненте, обеспечивающим результативность в учебе. Четвертая группа может быть описана как успешная в новых условиях, характеризующаяся позитивным функционированием.

Данные группы отличаются по характеристикам образа жизни: студенты первой группы характеризуются меньшим стремлением придерживаться режима дня, соблюдать режим питания, гулять на свежем воздухе, большим количеством часов, проводимым за компьютером и телефоном. Вторая группа старается придерживаться режима дня при увеличении времени, проводимом за компьютером, и уменьшением прогулок на свежем воздухе. Третья и четвертая группы характеризуются стремлением соблюдать режим дня, не употреблять алкоголь и курить, меньше проводить время за компьютером и телефоном, прогулками на свежем воздухе, т.е. ориентированностью на поддержание здоровья. Почти четверть (23,4 %) студентов с позитивным функционированием отметили, что делают регулярно зарядку. Тем самым особенности функционирования различаются по характеристикам и образу жизни: студенты, ориентированные на возможности, характеризующиеся нормальным и хорошим самочувствием, ищут возможности улучшить образ жизни, оптимизировать основные его составляющие.

Сопоставление групп студентов, отмечающие высокие достижения, сохранение их на прежнем уровне или улучшении (вторая и четвертая группы) позволяет выделить и две различных стратегии обучения: обеспечение результатов при высокой затратности ресурсов, отказа от разных видов активности, что соотносится с пониженным и плохим самочувствием, и высокие результаты при поддержании оптимальных характеристик здорового образа жизни, хорошем самочувствии. Данные результаты позволяют говорить не просто о роли саморегуляции, но и «оптимальности личностных механизмов саморегуляции жизнедеятельности» [2, с. 26].

Примерно одинаковая доля студентов (от 26,3 до 27,7 %) в каждой группе переболела коронавирусной инфекцией.

Анализ имеющихся у студентов ресурсов для обучения с использованием информационно-коммуникационных технологий показал, что треть (32,1 %) студентов, отнесенных к первой группе, отметили плохую связь при 51,4 % с хорошими техническими средствами, 18,5 % – недостаточные пользовательские умения, 15,1 % – отсутствие своего рабочего места дома, что по сравнению с другими группами является худшими показателями. Во второй и третьей группе примерно одинаковая доля (чуть более 20 %) отметили плохое качество связи, более 65 % – хорошие технические средства, 15 % – недостаточные пользовательские навыки, около 30 % – наличие опыта обучения и 6 % – отсутствие рабочего места. В четвертой группе 74,5 % отметили хорошие технические средства, около 4 % – отсутствие рабочего места, почти треть (36,6 %) – наличие опыта работы на электронных курсах и 10,7 % – недостаточные пользовательские умения. Данные различия могут характеризовать как возможности студентов, так их отношение и активность, направленную на изменение, улучшение условий для цифрового обучения. Тем самым информационно-коммуникационные ресурсы могут рассматриваться как условия, чем факторы, определяющие успешность функционирования.

В условиях цифрового обучения вовлеченность в учебную деятельность, соотношение ресурсов и возможностей, проявляющиеся в удовлетворенности, стремление поддерживать оптимальные условия жизнедеятельности определяют особенности функционирования студентов. Выделены несколько способов функционирования: уход от трудностей, отсутствие стремления разрешения затруднений, сохранение прежних результатов в учебной деятельности при неоптимальном распределении ресурсов, сосредоточенности на достижение результатов при сужении других видов активности, поиск новых возможностей, ресурсов, при недостаточном инструментальном обеспечении этих результатов, позитивное функционирование, характеризующееся преобладанием вовлеченности в учебную деятельность и улучшением успеваемости.

Результаты могут быть использованы для определения мер поддержки и направлений психолого-педагогического сопровождения студентов в процессе обучения, снижения рисков психологического неблагополучия обучающихся.

Библиографический список

1. Бекова С.К. Уровень стресса студентов при переходе на дистанционный формат обучения // Мониторинг экономики образования: Информационно-аналитические материалы по результатам статистических и социологических обследований. 2021. Выпуск 7. С. 1–6.
2. Леонтьев Д.А. Счастье и субъективное благополучие: к конструированию понятийного поля // Мониторинг общественного мнения: Экономические и социальные перемены. 2020. № 1. С. 14–37. DOI: 10.14515/monitoring.2020.1.02
3. Леонтьев Д.А., Осин Е.Н., Досумова С.Ш., Рзаева Ф.Р., Бобров В.В. Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием // Психологическая наука и образование. 2018. Т. 23, № 6. С. 55–66. DOI: 10.17759/pse.2018230605
4. Посакалова Д.К. Связь феномена Zoom-усталости с психологическим благополучием студентов московских вузов: результаты эмпирического исследования // Цифровая гуманитаристика и технологии в образовании (DHTE 2021): сб. статей II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. М.: Издательство ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. С. 712–724.
5. Шпаков А.И., Климацкая Л.Г., Бочарова Ю.Ю., Дьячук А.А., Шик О.Ю. Образ жизни студенческой молодежи как фактор риска здоровью в условиях пандемии COVID-19 при различных противоэпидемических стратегиях // Анализ риска здоровью. 2022. № 2. С. 119–127. DOI: 10.21668/health.risk/2022.2.11
6. Zinchenko Y.P., Shaigerova L.A., Almazova O.V. et al. The Spread of COVID-19 in Russia: Immediate Impact on Mental Health of University Students // Psychological Studies. 2021. Vol. 66. P. 291–302. DOI: 10.1007/s12646-021-00610-1

ГОТОВНОСТЬ К СОТРУДНИЧЕСТВУ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА: К ПОСТРОЕНИЮ СТРУКТУРНО-УРОВНЕВОЙ МОДЕЛИ

READINESS FOR COOPERATION OF PRESCHOOL CHILDREN:
TO CONSTRUCTION OF A STRUCTURAL-LEVEL MODEL

С.Г. Кукава, А.А. Дьячук

S.G. Kukava, A.A. Dyachuk

Сотрудничество, взаимодействие, эмоциональная децентрация, дети дошкольного возраста.

В статье рассмотрено понятие сотрудничества как формы взаимодействия. Представлена теоретическая модель готовности к сотрудничеству детей дошкольного возраста. Описаны ее компоненты и выдвинута гипотеза об их взаимосвязи с эмоциональной децентрацией.

Cooperation, interaction, emotional decentration, preschool children.

The article considers the concept of cooperation as a form of interaction. A theoretical model of readiness for cooperation of preschool children is presented. Its components are described and a hypothesis about their associated with emotional decentration.

Существенной особенностью дошкольного детства является возникновение определенных взаимодействий ребенка со сверстниками. Дошкольникам уже недостаточно общения только со взрослыми, для полноценного развития им необходимы содержательные контакты со сверстниками. Основой создания, укрепления и развития таких контактов является совместная деятельность детей, которая направлена на достижение общего результата. Наибольшим потенциалом для достижения положительных результатов в развитии личности в условиях совместной деятельности обладает такая форма взаимодействия, как сотрудничество.

В психологическом смысле, по мнению Н.А. Косолапова, сотрудничество представляет позитивное взаимодействие, в котором либо цели и интересы участников совпадают, либо достижение целей одних участников возможно через обеспечение интересов и устремлений других его участников [2].

Е.О. Смирнова определяет сотрудничество как «взаимодействие, при котором дети заняты общим делом, согласовывают свои действия, учитывают активность партнера для достижения общего результата, <...> отличающаяся от других форм включенностью и заинтересованностью участников, а также распределением ролей» [3].

Взаимодействие детей дошкольного возраста возникает в разных видах активности, в первую очередь, в совместных играх, а затем – в других видах деятельности. Несмотря на то, что у ребенка старшего дошкольного возраста возникает потребность к сотрудничеству со сверстниками, нередко наблюдается

дефицит соответствующих способов и средств сотрудничества, что может приводить к разрушению совместных действий. Таким образом, появляется необходимость создания условий для становления готовности к сотрудничеству.

В связи с этим мы обращаемся к такому феномену, как развитие готовности к сотрудничеству, которую можно представить как многокомпонентную структуру, имеющие разные уровни. В качестве основных компонентов нами было выделено: инициатива ребенка к сотрудничеству; способности ребенка; позиция ребенка во взаимодействии.

Остановимся подробнее на каждом из них.

Под инициативой ребенка к сотрудничеству мы понимаем активные действия, направленные на построение коммуникации со сверстником относительно определенной задачи, стоящей перед ребенком. Инициатива ребенка к сотрудничеству может быть обусловлена различными факторами:

- вынужденным взаимодействием. Например, объединение в группы или пары, исходя из инструкции задания, продиктованного педагогом;
- ситуативным взаимодействием. Например, обращение к другому ребенку за помощью в определенной ситуации;
- взаимодействием, при котором ребенок имеет замысел и самостоятельно принимает решение о необходимости взаимодействия со сверстником.

Для возникновения эффективного сотрудничества между детьми, его участникам необходимо: уметь построить образ желаемого результата с учетом интересов другого; уметь выделить партнера для сотрудничества, которые рассматриваются как способности ребенка.

Еще одним компонентом является позиция ребенка во взаимодействии, которая может быть описана через особенности взаимодействия.

При характеристике позиции ребенка во внимание берутся такие критерии, как: наличие или отсутствие отклика ребенка на действия партнера; с кем происходит взаимодействие – со взрослым или со сверстником; в какой позиции находится ребенок – вовлечателя или вовлекаемого.

Говоря о развитии готовности к сотрудничеству, мы подразумеваем, что ее компоненты имеют взаимосвязь с эмоциональной децентрацией. Под эмоциональной децентрацией мы понимаем способность индивида воспринимать и учитывать в своем поведении эмоциональное состояние, желания и интересы других людей [1].

Для более эффективного построения взаимодействия ребенку необходимо наличие среднего или высокого уровня эмоциональной децентрации. Так, мы предполагаем, что уровень эмоциональной децентрации будет оказывать влияние на следующие составляющие:

- умение выделить партнера, который будет заинтересован в решении задачи;
- построение образа желаемого результата, отвечающего интересам не только самого ребенка, но и партнера;
- распознавание чувств и эмоций партнера может определять позицию ребенка во взаимодействии, а также используемые им средства для вовлечения.

Так, эмоциональная децентрация может выступать как механизм сотрудничества и его развития. Мы предполагаем, что при построении работы и создании условий для становления эмоциональной децентрации у дошкольников это окажет влияние на развитие готовности к сотрудничеству, – что будет проверено на последующих этапах исследования.

Библиографический список

1. Запорожец А.В. Эмоциональное развитие дошкольника: пособие для воспитателей дет. сада / А.В. Запорожец, Я.З. Неверович, А.Г. Ковалев и др.; под. ред. А.Г. Ковалева. Киев: Лыбидь, 2016. 317 с.
2. Косолапов Н.А. Социальная психология и международные отношения. М., 1983. 272 с.
3. Смирнова Е.О. Дошкольный возраст: формирование доброжелательных отношений // Дошкольное воспитание. 2003. № 9. С. 68–76.

ОСОБЕННОСТИ И УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ ОПЕРАЦИОНАЛЬНОГО КОМПОНЕНТА КОМПЕТЕНТНОСТИ ЖИЗНЕСТРОИТЕЛЬСТВА СТАРШЕКЛАСНИКОВ

FEATURES AND CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF THE OPERATIONAL COMPONENT OF LIFE-BUILDING COMPETENCE OF HIGH SCHOOL STUDENTS

Ю.В. Ольхова, М.В. Сафонова

Yu.V. Olkhova, M.V. Safonova

Компетентность жизнестроительства, операциональный компонент, образовательная среда, старшеклассники.

В статье обсуждаются особенности операционального компонента компетентности жизнестроительства старшеклассников: дается определение компетентности, описание компонентного состава, приводятся данные экспериментального исследования саморегуляции старшеклассников и предлагаемые на их основе условия развития.

Life-building competence, operational component, educational environment.

The article discusses the features of the operational component of the life-building competence of high school students: the definition of competence, the description of the component composition, the age-related features of the manifestation of the operational component are given, the data of an experimental study and the development conditions proposed on their basis are given.

Проектирование современных образовательных сред требует системного подхода, который может быть обеспечен наличием системообразующего образовательного результата. В ответ на этот вызов нами было сформулировано понятие компетентности жизнестроительства – это интегральное свойство личности, характеризующее ее стремление и способность реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для ответственного создания и реализации жизненных планов [4]. Под жизненным планом понимается совокупность действий по достижению цели, определенной на основе представлений о себе, мире, своем отношении к миру.

На основе анализа психолого-педагогической литературы нами были определены компоненты компетентности жизнестроительства: мотивационный, когнитивный, эмоционально-волевой, ценностно-смысловой, операциональный, рефлексивный и проактивный.

В нашем исследовании операциональный компонент компетентности жизнестроительства, связанный с особенностями реализации жизненных планов, представлен понятием саморегуляции человека. Психология саморегуляции развивается в отечественной науке с 1960-х гг. (О.А. Конопкин, В.И. Моросанова, Е.А. Аронова, Р.Р. Сагиев и др.), произвольная осознанная саморегуляция понимается в рамках данного направления исследований как «системный много-

уровневый процесс психической активности человека по выдвиганию целей и управлению их достижением» [3].

Современные исследования саморегуляции старшеклассников имеют противоречивые данные: ряд исследований отмечает, что у старшеклассников преобладает низкий уровень саморегуляции (около 40–50 % испытуемых, средний около 30) [5], ряд – что преобладает высокий и средний уровень развития саморегуляции (низкий – около четверти испытуемых) [1; 2].

В данной статье представлены результаты исследования с применением опросника «Стиль саморегуляции поведения – ССП-98» В.И. Моросановой, а также корреляционные связи отдельных компонентов саморегуляции с другими личностными качествами – самоотношением (Методика исследования самоотношения С.Р. Пантелеева), смысложизненными ориентациями (Тест смысложизненных ориентаций, адаптированный Д.А. Леонтьевым), особенностями межличностных отношений («Диагностика межличностных отношений» Т. Лири) и ответственностью (Шкала ответственности Л.И. Дементий). В исследовании приняли участие 200 обучающихся 9–11 классов школ г. Красноярска.

Согласно данным нашего исследования в общем уровне саморегуляции преобладает высокий уровень – 84 %, испытуемых со средним уровнем – 15 %, с низким – 0,5 % (2 человека из 200).

По шкале «Планирование», описывающей индивидуальные особенности выдвигания и удержания целей, сформированность у человека осознанного планирования деятельности: средний (43 %) и высокий уровни (41,5) представлены практически одинаково, низкий уровень – у 15,5 % опрошенных. По шкале «Моделирование», описывающей индивидуальную развитость представлений о внешних и внутренних значимых условиях, а также степень их осознанности, детализированности и адекватности. Низкий уровень у 21,5 %, средний у 41 %, высокий у 37,5 %. По шкале «Программирование», описывающей индивидуальную развитость осознанного программирования человеком своих действий. По выборке в целом у мальчиков, девочек, учеников 10, 11 классов преобладает средний уровень (63, 5 %), около 19,5 % низкого и 17 % высокого уровней. По шкале «Оценивание результатов», описывающей индивидуальную развитость и адекватность оценки испытуемым себя и результатов своей деятельности и поведения, преобладает средний уровень 63 %, низкого уровня 12, высокого 25 %. По шкале «Гибкость», описывающей уровень сформированности регуляторной гибкости, то есть способности перестраивать, вносить коррективы в систему саморегуляции при изменении внешних и внутренних условий, преобладает средний уровень – 54,5 %, высокого уровня 32 %, низкого 13,5 %. По шкале «Самостоятельность», описывающей развитость регуляторной автономности, по выборке в целом низкого уровня 17,5 %, среднего 41 %, высокого 41,5 %.

Таким образом, при детализации данных обнаруживаются зоны роста для старшеклассников внутри отдельных показателей, рост будет связан с уменьшением числа низких показателей, сохранением или уменьшением средних показателей и ростом высоких. Наибольшее число показателей низкого уровня

по шкале «Моделирование» – 21,6 % и по шкале «Программирование» 19,6 %. Эти шкалы описывают склонность к учету условий, построению и корректировке последовательности действий. Высокий уровень по шкале «Планирование», «Самостоятельность» – это показатели, связанные с потребностью ставить собственные цели и самостоятельно их достигать.

В ходе корреляционного анализа были выявлены положительные связи практически между всеми компонентами саморегуляции, кроме единственной пары: «Моделирование» и «Самостоятельность». Между ними зафиксирована значимая отрицательная связь ($r = -0,326$): чем ниже способность к автономии у старшеклассников (они зависимы от мнений и оценок окружающих; планы, программы действий ими не разрабатываются самостоятельно, они нуждаются в посторонней помощи) тем более они склонны анализировать внешние и внутренние условия; чем выше способность к автономии, тем менее они склонны анализировать условия, что, при излишней самоуверенности, может приводить к неудачам в реализации деятельности, неадекватной оценке последствий собственных действий.

По шкале «Самостоятельность», кроме связи с моделированием, не обнаружено больше значимых связей с компонентами саморегуляции. Можно выдвинуть предположение, что самостоятельность не развивается напрямую через планирование и реализацию деятельности, а связана с иными качествами личности. Нет связи самостоятельности с общим уровнем саморегуляции, что, возможно, означает, что наиболее удачная для старшеклассников стратегия реализации жизненных планов – это реализация их совместно с кем-то: со значимыми сверстниками, с опорой и поддержкой значимых взрослых.

В рамках исследования обнаружены значимые связи самостоятельности с компонентами самоотношения: отрицательная с «Закрытостью» ($r = -0,348$), положительная с «Внутренними конфликтами» ($r = 0,263$). Низкие значения закрытости показывают глубокое понимание самого себя, внутреннюю честность. Высокие значения внутренней конфликтности говорят о преобладании негативного фона в отношении человека к себе, «самокопанию», излишней требовательности к себе. Такое сочетание корреляционных связей свидетельствует о внимании к себе с целью нахождения изъянов, приписыванию себе излишней значимости в объяснении причин происходящего (и причин позитивных изменений, и причин негативных). Это подтверждается наличием значимой положительной связи с показателями квазирефлексии ($r = 0,380$) – рефлексии, направленной на объект, не имеющий отношения к актуальной жизненной ситуации.

Также была выявлена значимая положительная связь общего уровня самостоятельности с типами отношения к окружающим по Лири: эгоистический ($r = 0,209$), агрессивный ($r = 0,319$), подозрительный ($r = 0,239$).

Это говорит о том, что высокие показатели самостоятельности у старшеклассников скорее связаны с отстраненностью от возможных партнеров по реализации жизненных планов, нежели с подлинной самостоятельностью как способностью реализовывать жизненные планы самостоятельно, но с учетом внешних и внутренних условий, позиции других людей, собственных внутренних переживаний.

В контексте самостоятельности задача образовательной среды стоит не столько в изменении уровня самостоятельности, сколько в изменении других характеристик таким образом, чтобы самостоятельность могла иметь внутренние опоры в качестве целостного, непротиворечивого самоотношения, целостной картины мира, доверительных, надежных отношений с другими людьми.

В целом общий уровень саморегуляции с учетом наличия значимых положительных связей внутри компонентов может быть развит через приобретение опыта совместной реализации жизненных планов, требующей согласования в комфортной, неконфликтной, поддерживающей среде.

Это подтверждается наличием значимых связей показателя «общий уровень саморегуляции» с показателями самоотношения: «отраженное самоотношение» ($r = 0,463$) – ощущение, что человек принят другими людьми, органично встраивается в мир других людей, «самоценность» ($r = 0,327$), «самопривязанность» ($r = 0,392$) – ощущение самодостаточности, отсутствием «внутренних конфликтов» ($r = -0,220$); с системной рефлексией ($r = 0,305$), внутренним локусом контроля ($r = 0,381$); с уровнем ответственности ($r = 0,395$); с ценностью самостоятельности ($r = 0,265$).

Кроме этого, показатель общей саморегуляции имеет значимые положительные связи со всеми видами смысложизненных ориентаций по Д.А. Леонтьеву. Это говорит о том, что стремление управлять собственной жизнью, ставить цели, планировать шаги по их достижению, анализировать результаты, тесно связанные с удовлетворенностью от жизни, присутствием ощущения собственной субъектности, ощущением полноты и насыщенности жизни.

Исходя из полученных данных можно сделать следующие выводы:

– в целом старшеклассники обладают достаточно высоким уровнем общей саморегуляцией с возможностью развития внутри уровня и перехода со среднего и низкого уровня на высокий;

– при достаточно высоких показателях общей саморегуляции есть характеристики, которые потенциально могут быть развиты в образовательной среде;

– общий уровень саморегуляции и отдельных ее компонентов, кроме самостоятельности, может быть развит за счет приобретения и рефлексии опыта реализации жизненных планов, наиболее ресурсным для старшеклассников является опыт совместной реализации;

– для развития самостоятельности необходимо не прямое воздействие – приобретение опыта автономного действия, а косвенное – через создание принимающей образовательной среды, способствующей прежде всего становлению целостного непротиворечивого самоотношения, системной рефлексии, развитию равных, субъектных отношений в группе, коллективе, принятию себя и через него анализ внешних и внутренних условий жизнедеятельности.

В рамках нашего исследования комплексное проектирование образовательной среды, обеспечивающее развитие операционального компонента компетентности жизнестроительства, включает реализацию следующих условий: в организации организационно-технологического компонента образовательной среды:

создание ситуации, требующей согласования позиций, планирования, распределения ресурсов, контроля процесса деятельности; обеспечение овладения обучающимися и использования в речи межпредметных понятий: цель, средства, ресурсы, план, деятельность, результат, продукт, исследование, проект; обеспечение сопровождения рефлексии и анализа внешних и внутренних условий реализации жизненных планов; в организации социального компонента: обеспечение деловой, проектной коммуникации, в которой деятельность является предметом общения: в которой ставятся цели, определяются задачи, распределяются на участников, обсуждается ход деятельности и т.д.; разделение субъектами образовательных отношений ценностей опыта, активности, совместности всеми участниками образовательных отношений; обеспечение возможности обсуждать совместно вопросы: что ты собираешься делать, сделал? Как ты это сделал, будешь делать? С кем и для кого ты будешь это делать? Что важно не упустить? Что нужно, чтобы это сделать? А как можно иначе?

В организации предметно-пространственного компонента образовательной среды: обеспечение наличия мест для планирования и координации совместной и индивидуальной деятельности, рефлексии и фиксации ключевых событий.

Библиографический список

1. Дьячук А.А. Взаимосвязь личностных особенностей и саморегуляции подростков // Вестник государственного университета Дубны. Сер.: Науки о человеке и обществе. 2017. Т. 2, № 2 (4). С. 76–84. URL: https://www.elibrary.ru/download/elibrary_36507289_72981545.htm (дата обращения: 14.11.2022).
2. Иванова В.П., Ахметова З.А., Абдыкаимова С.Ю., Юрченко М.Г. Взаимосвязь саморегуляции и познавательной активности в учебной деятельности // Общество: социология, психология, педагогика. 2020. № 7. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vzaimosvyaz-samoregulyatsii-i-poznavatelnoy-aktivnosti-v-uchebnoy-deyatelnosti> (дата обращения: 14.10.2022).
3. Моросанова В.И. Индивидуальные особенности осознанной саморегуляции произвольной активности человека // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2010. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualnye-osobennosti-osoznannoy-samoregulyatsii-proizvolnoy-aktivnosti-cheloveka> (дата обращения: 14.10.2022).
4. Ольхова Ю.В., Сафонова М.В. Компетентность жизнестроительства: категория жизненного планирования в компетентностном подходе // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2019. № 4 (50). С. 127–142. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnost-zhiznestroitelstva-kategoriya-zhiznennogo-planirovaniya-v-kompetentnostnom-podhode> (дата обращения: 14.11.2022).
5. Савинова Т.В., Вдовина Н.А., Кечина М.А., Милкина Р.В. Развитие саморегуляции старшеклассников в процессе психологического тренинга // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. № 6. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-samoregulyatsii-starsheklassnikov-v-protssesse-psiologicheskogo-treninga> (дата обращения: 14.10.2022).

МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕДМЕТНО-ПРОСТРАНСТВЕННОГО КОМПОНЕНТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

MODEL OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FEATURES IN THE SUBJECT-SPATIAL COMPONENT OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

А.Г. Парфенова, М.В. Сафонова

A.G. Parfenova, M.V. Safonova

Предметно-пространственный компонент, образовательная среда, психолого-педагогические особенности развития, субъектная активность.

В статье предлагается модель психолого-педагогических особенностей предметно-пространственного компонента образовательной среды, способствующая развитию субъектной активности современного подростка. Модель разработана на основе теоретического и эмпирического исследования развития активности личности, включающей четыре компонента: содержательно-когнитивный, деятельно-мотивационный, оценочно-поведенческий, личностно-результативный, а также свойств образовательной среды, таких как непрерывность, гибкость, вариативность, системность, комплексность.

Subject-spatial component, educational environment, psychological and pedagogical features of development, subjective activity.

The article proposes a model of psychological and pedagogical features of the subject-spatial component of the educational environment, contributing to the development of the subjective activity of a modern teenager. The model is developed on the basis of theoretical and empirical research of the development of personality activity, which includes four components: content-cognitive, activity-motivational, evaluative-behavioral, personality-productive, as well as the properties of the educational environment, such as continuity, flexibility, variability, consistency, complexity.

Перед современным образованием ставятся задачи воспитания и развития личности, способной ориентироваться в информации, быть самостоятельным, коммуникабельным, ответственным в экологическом масштабе отношений «человек–среда». Это побуждает ученых и практиков из различных сфер деятельности объединяться в поиске новых моделей, теорий, практик образования, способствующих непрерывному развитию как личности, так и образовательной среды. Теоретический анализ психолого-педагогических и архитектурных исследований, касающихся проектирования предметно-пространственного компонента образовательной среды, выражается в применении мировых современных принципов: открытости, прозрачности, гибкости, мобильности, экологичности, многофункциональности, трансформируемости. Нами предлагается модель, которая учитывает возрастные потребности и психолого-педагогические особенности развития субъектной активности, которые учитываются при проектировании коммуникативного, предметного, пространственного дизайна школы.

Результаты ассоциативного эксперимента с применением метода свободных ассоциаций позволили определить семантические универсалии представлений о школе, в которой хорошо и в которой плохо. В семантическую универсалию представления обучающихся 6–8 классов о хорошей школе с наибольшим общим весом 1,49 вошли ассоциации, характеризующие предметно-пространственную среду школы: просторная (0,21), красивая (0,28), удобная (0,19), чистая (0,15), новая (0,14) [1].

В ходе эмпирического исследования активности подростков было выявлено, что общий между мальчиками и девочками уровень развития в 6–8 классах преобладает средний и ниже среднего. В 6 классе низкий уровень 26,5 %, средний 63 %, высокий 10,5 %, в 7 классе низкий 21 %, средний 74,5 %, высокий 4,5 %, в 8 классе низкий 17 %, средний 77 %, высокий 6 %. При рассмотрении каждого компонента по общему показателю среди девочек и мальчиков выявлено, что в деятельностно-результативном компоненте преобладает низкий уровень развития. В 6 классе показывает низкий уровень 59 %, средний 36 %, высокий 5 %, в 7 классе низкий уровень 49,5 %, средний 47 %, высокий 3,5 %, а в 8 классе низкий уровень 56,5 %, средний 42 %, высокий 1,5 %. Средний уровень развития преобладает в оценочно-поведенческом и деятельно-мотивационном компоненте. И только в содержательно-когнитивном компоненте преобладает высокий уровень развития, и то, если суммировать низкий и средний показатель, то будет ближе к среднему. Содержательно-когнитивный компонент в 6 классе: низкий уровень 36,5 %, средний 17,5 %, высокий 46 %, в 7 классе низкий уровень 41 %, средний 14 %, высокий 45 %, в 8 классе низкий уровень 34 %, средний 13,5, высокий 47,5 %.

На основе результатов теоретического и эмпирического исследований нами предлагается модель психолого-педагогических особенностей предметно-пространственного компонента образовательной среды.



Рис. Модель психолого-педагогических особенностей предметно-пространственного компонента образовательной среды

В ядре модели мы расположили условия в виде трех колец, в которых выделяем качества предметно-пространственного компонента образовательной среды: коммуникативный дизайн – как смылосодержательное качество среды, предметный дизайн – как эргономическое качество среды, пространственный дизайн – как сенсорное качество среды.

На основе результатов корреляционного анализа каждое из качеств образовательной среды учитывает возрастные потребности обучающихся, поэтому мы выделяем их как еще одну особенность предметно-пространственного компонента образовательной среды. В 6 классе выражена потребность вписать себя в социум, найти баланс между своими желаниями и внешними требованиями, добиться принятия со стороны окружающих. Средствами коммуникативного дизайна подросток самостоятельно создает свой портрет (визитку), визуализируя в нем себя относительно дома, школы, города, после чего обучающиеся самостоятельно на специально оборудованной стене с крепежами оформляют выставку. Так шестиклассники вписывают представление о себе в социальную среду класса, где благодаря разным графическим приемам и единому расположению возможно воспринять целостную картину. Средствами предметного дизайна можно найти баланс между своими желаниями и внешними требованиями за счет разноуровневой, разногабаритной мебели (диван, кресло, стул стационарный, на колесиках, со спинкой, без спинки, лавка, гамак, кресло-качалка, барный стул, табурет с полукруглым основанием, которое позволяет качаться) в классе. Данный возраст на уровне физиологического развития требует индивидуального расположения в течение урока, важно свободное перемещение по классу и расположение тела. Такое многообразие мест способствует также выстраиванию взаимоотношений, так как может случиться ситуация, где нужно будет договариваться при выборе удобного места. Средствами пространственного дизайна являются тактильно приятные напольные и настенные покрытия. Наличие разнофактурных покрытий дает возможность тактильно поработать с мелкой моторикой, так как нагрузка на мышцы кисти увеличивается в связи с ростом объема письменных текстов, а телу необходимо адаптироваться и в течение дня восстанавливать ресурс. При правильном использовании цвета в классе можно создать условия для отдыха глазам. Также стоит учесть в зонировании пространства класса место на стене с многофункциональной структурой крепления для совместных видов деятельности, которые объединяют и наглядно показывают роль каждого, например карта самоуправления.

В 7 классе выражена потребность в ориентации на успех, оценку своего потенциала, важно сориентироваться, в какую активность включиться, чтобы сохранить представление о себе. Средствами коммуникативного дизайна можно также создать визитку, но в ней визуализируется графическими элементами область интересов, например искусство или спорт с детализацией конкретного вида. Выставка организовывается в открытом пространстве, вне класса, где рядом друг с другом может расположиться вся параллель 7 классов. При компановке визитки группируются по областям интересов, например в одном классе – искусство и спорт,

а в другом – спорт и наука, внутри каждого уже разнообразие конкретных видов, например в группе, посвященной искусству, есть и музыканты, и художники и т.д. Также для формирования представления о классе в целом можно разработать фирменный знак, который визуализирует индивидуальность каждого класса. Средствами предметного дизайна здесь акцент смещается на наличие экспозиционных модулей, разнонаправленных, разного размера и материала, но в едином стиле. Это позволяет подросткам самостоятельно организовать выставку, презентацию или представление для демонстрации своих увлечений, что способствует оценке своего потенциала на основе деятельности и рефлексии. Средствами пространственного дизайна важно организовать кабинет общей площадью – «класс-трансформер» – с разным функциональным назначением, многофункциональный за счет модулей. Такое пространство способствует экспериментам, синтезированию разных предметных интересов, общению в группах сменного состава.

В 8 классе выражена потребность в уверенности в себе при совершении выбора, представление образа своего будущего, поставить цель, задачи, планирование. Здесь стоит предварительно описать полученные результаты теста цветовых отношений Эткинда, где учитывалось отдельно отношение к учебным кабинетам, блокам и школе в целом. Анализ показал, что существуют возрастные различия освоения/присвоения пространства школы. В 7 классе выделяются крупными пятнами основные места в пространстве школы, в большей части акцентируется внимание на маленьких пространствах (класс), в 8 классе заметны детализированные пятна и граница освоения более крупного пространства (учебного блока), а к 9 классу детализация планов заметно усиливается, отмечаются самые маленькие пространства, но при этом основное внимание уделяется крупным, открытым пространствам школы (атриум, холл). Поэтому в 8 классе нами предлагается метод соучастия при моделировании школьного пространства в аспектах коммуникативного, предметного и пространственного дизайна. В течение учебного года подростки совместно с учителями технологии и другими учителями-предметниками создают инсталляцию с авторскими фотопортретами, располагая ее в пространстве школы, данный вид дизайна синтезирует коммуникативный, предметный и пространственный дизайн. Создание инсталляции развивает не только воображение, но и навык работы с будущим образом в виде идеи, которую совместно нужно воплотить. Средствами коммуникативного дизайна разрабатывается афиша школьных событий, визуализируется планирование различных олимпиад, событий. В ходе самостоятельной компоновки различной информации, ее структурирования формируется умение ориентироваться в информационном поле. На уроке технологии проектируются многофункциональные модули для открытых школьных пространств, которые изготавливаются в масштабе 1:1. Такая работа над предметным дизайном позволяет через проектирование воспринять время, его организацию. Средствами пространственного дизайна важно организовывать в школе учебные блоки, в которых расположено 4–6 классов, желательно из одной параллели, чтобы у подростков была возможность объединяться и совместно преобразовывать это место для себя, имея свободу в его оформлении.

Еще одно условие мы образно визуализировали как «пространство» из трех разных качеств среды, обладающее психолого-педагогическими особенностями, в котором учитываются выявленные на основе факторного анализа 8 типов активности: «Социально активный», «Познавательно-активный», «Состязательно-активный», «Активный по настроению», «Ответственный», «Самореализующийся», «Осторожный», «Лентяй». Данные типы активностей получили свое подтверждение в интервью с классными руководителями, которые в течение учебного года вели разработанные нами карты наблюдений, включающие исследуемые компоненты активности, что позволило учитывать типы активности в коммуникационном, предметном и пространственном дизайне.

Третье кольцо модели учитывает компоненты активности: содержательно-когнитивный компонент, который выражен в локусе контроля, осознании ответственности за свою деятельность, осознании самого содержания деятельности; деятельно-мотивационный компонент, включающий ориентацию на успех или избегание неудач, мотивационное ядро структуры личности; оценочно-поведенческий компонент, проявляющийся в стратегии поведения в ситуации жизнедеятельности, требующей принятия решения; личностно-результативный компонент, выражающийся в выборе успешного / неуспешного способа деятельности. Данные компоненты активности также учитываются при проектировании коммуникативного, предметного и пространственного дизайна.

Четвертое кольцо – образовательное пространство, так как на сегодняшний день границы образовательной среды как конкретной организации расширились не только на уровень города, но и мира с учетом быстроразвивающихся цифровых технологий.

Полученные результаты позволяют обосновать эффективность модели психолого-педагогических особенностей предметно-пространственного компонента образовательной среды, способствующей развитию активности обучающегося.

Библиографический список

1. Парфенова А.Г., Сафонова М.В. Проектирование предметно-пространственного компонента образовательной среды как средства развития активности обучающихся // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. СПб., 2021. Вып. 4. С. 492–500. DOI: 10.33910/herzenpsyconf-2021-4-61

ОРГАНИЗАЦИЯ УСЛОВИЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОМ-ПСИХОЛОГОМ ИКТ-ТЕХНОЛОГИЙ

THE ORGANIZATION OF THE PSYCHOLOGICAL SAFETY CONDITIONS OF THE DISTANCE EDUCATION IM THE PROCESS OF THE USE OF ICT- TECHNONGIES BY A PEDAGOGUE-PSYCHOLOGIST

А.Э. Слюсарева, М.В. Сафонова

A.E. Slyusareva, M.V. Safonova

Дистанционное образование, психологически безопасная образовательная среда.

Статья посвящена обсуждению проблемы обеспечения психологически безопасной образовательной среды. На научное обсуждение выносятся предложения по созданию психологического ИКТ-ресурса для учащихся. Цель статьи: изучение ИКТ-технологий в работе педагога-психолога.

Distance education, psychologically safe educational environment.

The article is devoted to the discussion of the ensuring problem of the psychological safety of the educational environment. ICT-technologies for a pedagogue-psychologist are presented for the discussion. Proposals for the creation of the psychological ICT-resource for students are submitted for the scientific discussion. The purpose of the article is study ICT-technologies in the work of a pedagogue-psychologist.

Становление и развитие полноценной личности учащегося 21 века является первичной задачей образования и воспитания современного школьника. Развитие тенденций активного внедрения ИКТ-ресурсов в процессы образования и обучения учащихся указывает на то, что современное дистанционное образование школьников становится общегосударственным приоритетом национального развития [2].

Однако переход на новые образовательные технологии порождает также многочисленные проблемы, связанные с наличием сетевых угроз. По В.В. Рубцову [6], мы можем разделить угрозы дистанционного образования на внешние и внутренние. Так, к внешним угрозам можно отнести вредоносные сайты и рассылку вирусной информации, все остальные угрозы в рамках дистанционного образования являются внутренними.

И.А. Баева [1] считает, что все внутренние проблемы психологического безопасного сетевого взаимодействия связаны с отсутствием комплекса работы над психологической безопасностью образовательного пространства школьного учреждения. Основным специалистом, выполняющим просветительскую,

диагностическую и коррекционную функцию при организации дистанционного образования, является педагог-психолог [2].

По мнению Д.Б. Соловьевой [7], педагогу-психологу важно уметь использовать инструменты ИКТ, делая их доступными и максимально удобными для учащихся и педагогов в рамках дистанционного образования, а современные условия образования обозначают активное место педагога-психолога как участника дистанционной школьной психологической службы.

Веб-сайт школьной сети, по С.В. Соловьевой, может выполнять не только информационную функцию для учащихся, педагогов и их родителей, на нем можно разместить интересные компьютерные игры, тесты, головоломки для учащихся, а также развивающие программы.

Первым таким инструментом может быть конструктор тестов, с помощью которого психолог может набирать и преобразовывать любые профессиональные текстовые методики и предлагать учащимся, педагогам и родителям возможность прохождения тестов дистанционно [3].

Психологическое просвещение и консультирование педагогов, учащихся и их родителей по вопросам психологической безопасности учащихся в сети удобнее проводить в чате или через видеоконференцию, для того чтобы участники дистанционного образования могли задавать свои вопросы и общаться непосредственно с педагогом-психологом [5].

Также возможно создание ресурса с коллекцией понятных и доступных видеоматериалов. Это позволит повысить интерес к психолого-педагогическим знаниям, поможет использованию и применению ИКТ на родительских собраниях, семинарах для учителей, в беседах с учащимися [8].

В настоящее время особой популярностью пользуется формат киноклубов для молодежи и подростков. Возможно, учащиеся и педагоги будут сами предлагать фильмы и советоваться с педагогом-психологом, что привлечет внимание непосредственно к психологической службе школы.

По Н.А. Болсуновской [4], коррекционная и развивающая работа педагога-психолога может включать в себя тренажеры для преодоления проблем учащихся, освоения ими новых умений и навыков, где, войдя на сайт, каждый учащийся может поработать сам. Моделирующие ситуации общения можно использовать в тренажерах различных игр, как представленных совместно, так и проигрываемых в чате [7]. Кроме того, коллекция электронных игр и тренажеров для коррекции разных проблем позволит учащимся, педагогам и родителям смоделировать и прокачать личные навыки. Можно использовать видео, аудио и презентации из специальных коллекций, размещать и пересылать их учащимся, родителям и педагогам по запросу.

Электронные мультстудии, медиауроки психологии также могут стать площадками для приобщения взрослых и детей к психолого-педагогической культуре методом выполнения творческих заданий и проигрывания конкретных ситуаций [7].

Изучив все положительные возможности ИКТ-средств для безопасной психологической культуры в сети, мы предлагаем создание единого сетевого психолого-педагогического ресурса, на котором учащиеся, педагоги и родители могли бы:

– самостоятельно проходить тесты психологической безопасности в сети, тесты различных состояний и навыков с сохранением результатов их прохождения для педагога-психолога;

– осуществлять психологическое просвещение по актуальным вопросам через наличие фильмов, тренингов, игр по возрастам;

– иметь возможность общения с педагогом-психологом через чаты общения, телемост и открытые трансляции.

Библиографический список

1. Баева И.В. Методологические подходы к экспертизе психологической безопасности образовательной среды // Информационно-методический бюллетень № 2 Городской экспериментальной площадки второго уровня / ред.-сост. И.А. Баева, В.В. Ковров. М., 2009. С. 9–12.
2. Барнашова Г.А. Комфортная и психологически безопасная образовательная среда // Академия педагогических идей Новация. Серия: Студенческий научный вестник. 2018. № 3. С. 111–116.
3. Барцевич В.Н. Факторы психологической безопасности школьной среды // Психология и психотехника. 2012. № 6. С. 61–69.
4. Болсуновская Н.А. Новые практики организации школьной психологической службы в свете информатизации системы образования: URL:www.som.fio.ru
5. Олейникова Е.В. В ногу со временем: опыт использования в практике школьного психолога информационных компьютерных технологий. Вторая Всероссийская неделя школьной психологии: URL:www.tochkapsy.ru
6. Рубцов В.В., Баева И.А. Психологическая безопасность образовательной среды как условие психосоциального благополучия школьника // Безопасность образовательной среды: сборник статей. М., 2008. С. 5–11.
7. Соловьева Д.В. Психологическое сопровождение школьников разных категорий: методические открытия // Школьный психолог 2009. № 24. С. 45–49.

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ СТАРШЕКЛАСНИКОВ

FEATURES OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF MODERN HIGH SCHOOL STUDENT

Т.В. Стрельцова, М.В. Сафонова

T.V. Streltsova, M.V. Safonova

Профессиональное самоопределение, готовность к профессиональному самоопределению, условия формирования готовности к профессиональному самоопределению, старшеклассники, компетенция.

Статья посвящена профессиональному самоопределению современных старшеклассников. В статье обращается внимание на актуальность рассматриваемого вопроса, значимость профессионального самоопределения для развития личности, а также рассмотрены особенности профессионального самоопределения современных старшеклассников.

Professional self-determination, readiness for professional self-determination, conditions for the formation of readiness for professional self-determination, high school students, competence.

The article is devoted to the professional self-determination of modern high school students. The article draws attention to the relevance of the issue under consideration, the importance of professional self-determination for personal development, and also examines the features of professional self-determination of modern high school students.

Подготовка обучающихся к профессиональной деятельности является национальным приоритетом образовательной политики развития государственной системы образования, но важно отметить, что в данный момент примерно половина получивших образование осуществляют профессиональную деятельность не по профилю, что является проблемой современного общества. Основная причина данного явления состоит в неготовности старших школьников к профессиональному выбору [8].

Современное общество характеризуется актуализацией глобальных проблем, происходит нарастание динамики социальных процессов, а также значительные изменения во всех сферах жизни. Описанные выше процессы протекают одновременно с неготовностью молодежи к анализу и решению мировоззренческих проблем, несформированностью позитивных ценностных установок, распространенностью источников асоциального поведения. В связи с этим возникает трудность воспитания личности, которая может самоопределиваться и самореализоваться с учетом своих потребностей, интересов, а также с учетом потребностей общества и государства [8].

Подростковый и юношеский возраст с точки зрения профессионального развития личности направлены на решение задач профессионального самоопределения, помощь в этой области вызывает интерес и пользуется спросом у школьников, что подтверждает значимость психолого-педагогического сопровождения процесса самоопределения [8].

Рассматривая особенности профессионального самоопределения современных старшеклассников, необходимо обратить внимание на возрастные характеристики

данного возраста, т.к. они взаимосвязаны с процессом самоопределения, следовательно, оказывают влияние на эффективность работы, направленной на профессиональное самоопределение. Специфика данного возрастного этапа состоит в готовности к самоопределению, поиске своего места в системе общественных отношений: выбор профессии, стиль межличностных взаимоотношений. Самоопределение личности является основным новообразованием старшего школьного возраста. Важно отметить, что в данный период происходит активное развитие автономности, которая является необходимой для профессионального самоопределения старшеклассника, а также значимыми характеристиками для успешного профессионального самоопределения являются расширение жизненного пространства и изменение временной перспективы, так как в данном возрастном периоде происходит формирование жизненных планов, устремленность в будущее является главной направленностью личности. В старшем школьном возрасте основной проблемой, с которой сталкивается обучающийся, является умение планировать будущее обучение и профессиональное образование, готовность вносить изменения в планы в соответствии с реальными ситуациями [2].

Помимо этого, необходимо проанализировать наиболее распространенные трудности, факторы и ошибки старшеклассников, предопределяющие процесс профессионального самоопределения.

М.С. Якушкина к ним относит: использование источников информации, несоответствующих действительности, которые приводят к получению недостоверной информации о профессиях, а также современные школьники, по мнению автора, не могут адекватно оценить свои возможности, необходимые для овладения той или иной профессией, современные школьники осуществляют выбор профессии на основе симпатии к определенному представителю профессии, часто оценивая качества, не относящиеся к его профессиональной деятельности [8].

С.Н. Казначеева, Н.В. Быстрова, Е.А. Уракова также подчеркивают динамичность современного рынка труда, а также его требований. Данный процесс способствует возникновению трудностей при выборе профессии, в связи с тем, что выбранная профессия должна учитывать способности и навыки старшеклассника, являться для него привлекательной, но и отвечать запросам рынка труда как можно более длительный период. Вышеперечисленное провоцирует неуверенность старшеклассников в том, что выбранная профессия будет актуальна в будущем. Следовательно, возникает дефицит высококвалифицированных кадров, что в первую очередь связано с быстрым темпом появления новых профессий, что расширяет круг профессий и, следовательно, трудности с ее выбором [4].

Е.Е. Данилова в своем исследовании обращает внимание на то, что современные обучающиеся при выборе профессии ориентированы на смену профессиональной деятельности на протяжении всей трудовой деятельности, что связано с быстрым темпом развития профессиональной сферы, связанного с влиянием запросов общества и развития новых информационных и коммуникационных технологий, что свидетельствует о необходимости современным старшеклассникам быть готовыми к смене профессии [3]. С.В. Мильситова приходит к выводу о том, что в современном мире произошли изменения, которые связаны с отношением к образованию, в связи с чем профессиональный выбор старшеклассников

обусловлен социально-экономическими условиями [5]. Ошибочный выбор профессии связан с ориентацией на внешние факторы при выборе профессии (популярность, престижность, возможность трудоустройства) [6].

Рассматривая диагностику как один из аспектов деятельности в рамках оказания помощи в профессиональном самоопределении, можно отметить, что большая часть методик, направленных на оказание помощи старшеклассникам в профессиональном самоопределении, являются неэффективными, в связи с тем, что они не ориентированы на индивидуальные особенности современных старшеклассников. Диагностические методики не вызывают интереса, являются непонятными, старшеклассники не осознают свою роль в данном процессе, не соотносят результаты со своими предпочтениями, а, следовательно, результаты диагностики не являются для обучающихся информацией, вызывающей доверие [7].

Многие современные старшеклассники к окончанию школы еще не совершили свой профессиональный выбор, что связано с тем, что они не располагают достаточным количеством достоверной информации об актуальных потребностях современного рынка труда, а также не имеют представления о своей будущей профессии. Исследователи связывают данный факт с тем, что современная школа не может обеспечить качественное выполнение функции профессиональной ориентации, поскольку особенности современного общества, а также современных старшеклассников требуют изменений деятельности, направленной на профессиональное самоопределение. Важно отметить, что современный рынок труда требует специалиста, не только выполняющего свои профессиональные обязанности, но и способного решать нестандартные задачи, требующие высокого уровня развития социально-психологических качеств, обеспечивающих эффективное взаимодействие специалиста с окружающими [1].

Следовательно, старшеклассники нуждаются в сопровождении процесса профессионального самоопределения с учетом их индивидуальных особенностей и запросов современного общества, что является следующим этапом нашей работы.

Библиографический список

1. Быстрова Н.В., Казначеева С.Н., Казначеев Д.А. Повышение эффективности профориентационной работы среди обучающихся в системе профилизации школы // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65–4. С. 81–84.
2. Витковская Л.А. Возрастные особенности старшеклассников, влияющие на профессиональное самоопределение // Редакционный совет. 2018. 153 с.
3. Данилова Е.Е. Мотивация выбора будущей профессии у старшеклассников мегаполиса // Актуальные проблемы психологического знания. 2021. № 1–2. С. 31–38.
4. Казначеева С.Н., Быстрова Н.В., Уракова Е.А. Проблема выбора профессии современными старшеклассниками // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 65–1. С. 138–142.
5. Мильситова С.В. Проблема подготовки старших школьников к выбору профессии в условиях профильного обучения // Вестник Бурятского государственного университета. Филология. 2011. № 1. С. 97–101.
6. Цыганкова И.В., Потуданская В.Ф., Цывэй Я. Факторы мотивации молодежи при выборе профессии // Экономика труда. 2019. Т. 6, № 4. С. 1545–1554.
7. Шолохов М.Я., Желнов И.И., Яроцкая Л.В. Психодиагностика в профориентационной работе с подростками и старшеклассниками // Мир науки. Педагогика и психология. 2014. № 1. С. 14–20.
8. Якушкина М.С. Квазипрофориентация или самоопределение современных школьников в профессии // Человек и образование. 2018. № 2 (55). С. 78–84.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ «ГОТОВНОСТЬ К ИЗМЕНЕНИЯМ» У СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR THE FORMATION OF THE COMPETENCE “READINESS FOR CHANGE” AMONG THE EMPLOYEES OF THE ORGANIZATION

И.А. Уварова, М.В. Сафонова

I.A. Uvarova, M.V. Safonova

Психолого-педагогические условия, готовность к изменениям, организация.

В статье обсуждаются психолого-педагогические условия формирования компетенции «готовность к изменениям» у сотрудников организации. Обосновывается применение образовательных подходов и ведущих развивающих образовательных технологий, обсуждается модель формирования компетенции «готовность к изменениям».

Psychological and pedagogical conditions, readiness for change, organization.

The article discusses the psychological and pedagogical conditions for the formation of the «readiness for change» competence among the employees of an organization. The application of educational approaches and leading educational technologies is substantiated; the model of formation of the «readiness for change» competence is discussed.

Компетенция «готовность к изменениям» сегодня является важной жизненной компетенцией 21 века, поэтому вопрос ее формирования и развития у взрослого населения является актуальным.

Для определения психолого-педагогических условий формирования компетенции готовность к изменениям у взрослых мы остановились на определении возрастной категории «взрослости» – «...это человек, достигший физиологической, психологической и социальной зрелости, обладающий определенным жизненным опытом, сформировавшимся и постоянно растущим уровнем самосознания...» [3; 4], рассмотрели ключевые характеристики периодизации взрослости и их особенности, связанные с индивидуально-психологическими характеристиками, а также специфику образовательной деятельности взрослых людей. Существуют разные подходы к организации образовательной деятельности взрослых, но основными из них являются: деятельностный, личностно ориентированный, проблемно-ориентированный, компетентностный. Компетентностный подход фокусируется на результатах обучения и развития личности.

Особенности и принципы обучения взрослых рассматриваются в разделе андрагогики, раскрывающей специфические закономерности освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности, многими исследователями

(С.Г. Вершловский, Т.И. Василькова, С.И. Змеев и др.). Ключевыми психолого-педагогическими аспектами образовательной деятельности взрослых являются [1]:

1. Самостоятельное обучение – возможность получать знания самостоятельно и в удобное время, использование современного дистанционного обучения.
2. Совместная деятельность – возможность общаться с коллегами, одногруппниками, преподавателем.
3. Социально-профессиональный опыт.
4. Индивидуализированное обучение.
5. Создание условий для контекстного и осознанного обучения.

Совместная деятельность взрослых в процессе обучения является одним из важнейших аспектов их профессионального развития.

Важное значение в обучении взрослых имеют формы организации образовательного процесса. В модели развивающего обучения к ним относятся: лекции, самостоятельная работа с полученной учебной информацией, самостоятельная работа над проектом индивидуальным и групповым, активные групповые занятия, включающие сессии, практикумы, семинары, конференции. Для взрослого обучающегося на первый план выходит потребность в структуре и системе обучения, соответственно, необходимо формирование гибкого и экологичного пространства в системе профессионального образования и обучения [2]. По мнению О.Н. Олейниковой, отличительными чертами современного профессионального образования и обучения должны стать гибкость, смешанное и модульное обучение, оно должно быть интегрированным с приоритетом на индивидуальное обучение, основанное на имеющихся знаниях и умениях [3].

Формирование и развитие компетенции «готовность к изменениям» может быть реализовано с учетом описанных психолого-педагогических условий, но для организации существуют определенные особенности, касающиеся корпоративной культуры, системы мотивации, личности руководителя, а также специфических составляющих в структуре компетенции «готовность к изменениям» у различных категорий персонала. Мы разработали модель развития метакомпетенции «готовность к изменениям», состоящую из следующих компонентов:

1. Целеполагающий – определение необходимых действий, которые приведут к поставленной цели.
2. Организационно-диагностический – организация и проведение диагностики уровня сформированности компонентов «готовности к изменениям»; создание среды и планирование программ обучения для разных категорий персонала.
3. Методологический – определение основного метода: активного проблемно-ситуационного анализа, основанного на обучении путем решения конкретных кейсов, ведение инновационной проектной деятельности.
4. Содержательный – теоретические основы инновационной проектной деятельности; проблемно-ориентированные занятия с использованием кейсов, тестов действий, творческих проектов по совершенствованию навыков креативного мышления и инновационного поведения; тренинги и другие интерактивные технологии в развитии эмоционально-волевых и ценностно-мотивационных компонентов готовности к изменениям.

5. Инструментальный – образовательные технологии и формы образовательной деятельности для сотрудников и руководства; методы обучения: информационно-рецептивный, частично-поисковый, проблемный; формы: деловые игры, лекции, мозговой штурм, тренинги, стажировки, наставничество, онлайн-интенсивы.

6. Результативный – основной результат: повышение уровня всех компонентов компетенции «готовности к изменениям» на основе развития навыков инновационного поведения, творческого самосознания и экзистенциального мировосприятия.

В качестве ведущих образовательных технологий мы предлагаем использовать метод проектной деятельности и метод анализа конкретных ситуаций, в рамках которого сотрудники учатся исследовать проблему, представленную кейсе. В кейсе, как правило, нет правильного решения или отсутствует часть информации. Это способствует проявлению инновационной активности сотрудников: анализ проблемной ситуации, рефлексия – анализ и поиск решений из предыдущего опыта и прогнозирование возможных последствий выбранного решения и, следовательно, моделирование всех этапов управления изменениями.

При определении теоретико-методологических основ обучения и развития метакомпетенции готовность к изменениям можно сделать вывод, что обучение должно осуществляться с учетом личностно ориентированного подхода, предполагающего учет индивидуальных мотивов инновационной активности, и выстраивать на этой основе структуру индивидуальной образовательной траектории. При проектировании программы корпоративного обучения в организации, кроме личностно ориентированного подхода, необходимо учитывать уровни управления и категории персонала, основные задачи должности и выстраивать программу с учетом необходимого уровня развития компетенции «готовность к изменениям» и отдельных ее компонентов. Поэтому программа может содержать как инвариантную часть для всех категорий персонала, своеобразный «стандарт» для сотрудника организации, так и вариативные части, учитывающие профессиональные задачи, выполняемые отдельными категориями сотрудников.

При таком подходе значительно возрастает продуктивность сотрудника, а также учитываются потребности в профессиональной подготовке в организации.

Библиографический список

1. Алексеева Л.Р. Психолого-педагогические особенности обучения взрослых в системе непрерывного образования // Наука и образование. 2013. № 2. С. 120–123.
2. Олейникова О.Н., Редина Ю.Н., Артемьева И.А. Обучение взрослых в контексте современной педагогики // Человек и образование. 2021. № 13 (68). С. 159–166.
3. Олейникова О.Н., Редина Ю.Н., Артемьева И.А. Международное измерение развития профессионального образования и обучения в контексте обучения взрослых // Профессиональное образование и рынок труда. 2021. № 1. С. 89–103. DOI: 10.24412/2307-4264-2021-01-89-103
4. Сорокоумова Е.А. Психолого-педагогические условия обучения взрослых // Педагогика и психология образования. 2014. № 4. С. 109–114.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Алябьева Виктория Александровна – магистрант, институт экономики и управления АПК, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева (Москва); e-mail: korneenko.vika@gmail.com

Анцыпирович Ольга Николаевна – кандидат педагогических наук, доцент, декан факультета дошкольного образования, Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск); e-mail: antsyrovich@tut.by

Арамачева Людмила Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: ludvik_76@mail.ru

Бабаева Гозал Рагим Кызы – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: babaeva1235@gmail.com

Бабичева Дарья Романовна – магистрант, кафедра музыкально-художественного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: babicheva.d@bk.ru

Бабушкина Елена Анатольевна – магистрант, институт социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: e.a.panteleeva@mail.ru

Барканова Ольга Владимировна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: barkanova@inbox.ru

Беляева Ольга Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой коррекционной педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: oliyass@mail.ru

Беслер Евангелина Романовна – бакалавр, кафедра философии, экономики и права, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: besler02@bk.ru

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

Валентинова Мария Олеговна – магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: valentinosmaria2014@mail.ru

Вепренцева Анастасия Евгеньевна – бакалавр, исторический факультет, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: vveprencevaa@gmail.com

Власова Ольга Васильевна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: vlasovaodlga@gmail.com

Водопьянова Елизавета Алексеевна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: vlaliz@mail.ru

Ворона Юлия Олеговна – магистрант, кафедра психологии и педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: welcom98@mail.ru

Гантимурова Алена Николаевна – магистрант, кафедра музыкально-художественного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: al.gantimurova.1997@gmail.com

Гордиенко Елена Викторовна – доцент, кафедра педагогики и психологии начального образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: elenagordienko73@yandex.ru

Греб Юлия Валерьевна – магистрант, кафедра педагогики и психологии начального образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: jully-98@mail.ru

Груздева Ольга Васильевна – доцент, кафедра психологии и педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: guzdeva@kspu.ru

Гусейнова Лаурита Авазовна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: laura.guseynova@bk.ru

Диденко Людмила Анатольевна – доцент, кафедра психологии и педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: didenko.56@mail.ru

Дмитриева Наталья Юрьевна – кандидат философских наук, доцент, кафедра музыкально-художественного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (КГПУ им. В.П. Астафьева), (Красноярск); e-mail: n.yu.dmitrieva@list.ru

Дубовик Евгения Юрьевна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра психологии КГПУ им. В.П. Астафьева; e-mail: duevur2015@mail.ru

Дудина Татьяна Ивановна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: torgovina@mail.ru

Дьячук Анна Анатольевна – кандидат психологических наук, доцент, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: danna@kspu.ru

Каблукова Инна Геннадьевна – доцент, кафедра психологии и педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: kablukova@kspu.ru

Кадочникова Екатерина Дмитриевна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: kadochnikova.kate@mail.ru

Карапетян Сусанна Нверовна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: karapetyan710@mail.ru

Катушонок Дарья Викторовна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: daria.katushonok@gmail.com

Кириченко Анастасия Дмитриевна – бакалавр, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: nastya.fox88@mail.ru

Клепалова Ирина Викторовна – магистрант, институт социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: kl.ira@mail.ru

Колобанов Кирилл Андреевич – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: kolobanov.k.a@bk.ru

Кольга Вадим Валентинович – доктор педагогических наук, профессор, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: kolgavv@yandex.ru

Кольга Екатерина Викторовна – заведующая отделением, Аэрокосмический колледж Сибирского государственного университета науки и технологий им. М.Ф. Решетнева (Красноярск); e-mail: kolga.ev@yandex.ru

Комлева Татьяна Владимировна – магистрант, кафедра коррекционной педагогики, институт социально-гуманитарных технологий, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: ktv-86@yandex.ru

Коцюбинская Екатерина Максимовна – магистрант, кафедра психологии и педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: ekater1nabelousova@yandex.ru

Кравчук Валентина Владимировна – магистрант, кафедра психологии и педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: valyakravchukk@yandex.ru

Краснопеева Ксения Евгеньевна – бакалавр, исторический факультет, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: happy_jujube@mail.ru

Крюковская Лидия Сергеевна – магистрант, кафедра психологии и педагогики детства, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: lidiya.kryukovskaya@mail.ru

Кукава Софико Геннадьевна – аспирант, кафедра психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: kukavasofiko@mail.ru

Кухар Марина Алексеевна – кандидат филологических наук, доцент, кафедра психологии и педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: kuhar@kspu.ru

Леганькова Ольга Викторовна – кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой общей и детской психологии, Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск); e-mail: leganykova@gmail.com

Леонова Ирина Евгеньевна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: irina.leonowa97@yandex.ru

Лугарева Лилия Викторовна – кандидат психологических наук, заместитель заведующего по УВР МБДОУ № 70 «Дюймовочка», г. Железногорск, Красноярский край; e-mail: lugareva.liliya@mail.ru

Лютых Олег Юрьевич – кандидат исторических наук, доцент; e-mail: lyutyh.oleg@yandex.ru

Маковец Людмила Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии начального образования, заведующая кафедрой музыкально-художественного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: makovez@mail.ru

Мельникова Марина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой методик дошкольного образования, Учреждение образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка» (Минск); e-mail: marina_jaroma@inbox.ru

Мёдова Анастасия Анатольевна – доктор философских наук, профессор кафедры музыкально-художественного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: medova@kspu.ru

Михненко Юлия Сергеевна – бакалавр, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: mikhnenkova.juliya@gmail.com

Мишутина Марина Сергеевна – бакалавр, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: marinamishutina03@gmail.com

Мосина Наталия Анатольевна – доцент, заведующая кафедрой педагогики и психологии начального образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: mosina16@mail.ru

Мусихина Анастасия Владимировна – магистрант, кафедра психологии и педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: tsemina0501@yandex.ru

Новикова Дарья Вадимовна – старший преподаватель, кафедра психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: dv_10@kspu.ru

Ольхова Юлия Владимировна – аспирант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: yurta_85@mail.ru

Орехова Анна Николаевна – бакалавр, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: orexova_2002_07_16@mail.ru

Павлова Мария Андреевна – студентка кафедры живописи, Сибирский государственный институт искусств им. Дмитрия Хворостовского (Красноярск); e-mail: Анна Павлова <annnita@inbox.ru

Панюкова Юлия Геннадьевна – профессор, кафедра педагогики и психологии профессионального образования, институт экономики и управления АПК, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева (Москва); e-mail: arapukov@mail.ru

Парфенова Алена Геннадьевна – аспирант, кафедра психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: zolotoe.sechenie@bk.ru

Пожидаева Галина Михайловна – магистрант, факультет начальных классов, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: pg.6464@mail.ru

Поздеева Татьяна Васильевна – доцент, заведующая кафедрой общей и дошкольной педагогики, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка; e-mail: pozdeeva_t@inbox.ru

Полякова Регина Андреевна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: regina.polyakova.99@list.ru

Порхун Елена Александровна – магистрант, кафедра педагогики и психологии начального образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: gst8hel@mail.ru

Пугачев Павел Анатольевич – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: pavel_pug@mail.ru.

Рева Алина Рустамовна – Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева (Москва); e-mail: zar.86@mail.ru

Рудзитис Тамара Артуровна – доцент, кафедра философии, экономики и права, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: mamalisa1998@yandex.ru

Савинкина Наталья Васильевна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: ladan31@mail.ru

Сатаева Ксения Сергеевна – бакалавр, кафедра философии, экономики и права, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: sataeva02@inbox.ru

Сафонова Марина Вадимовна – кандидат психологических наук, доцент, кафедра педагогики и психологии начального образования, Красноярский государственный педагогический университет 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», (Канск); e-mail: kansk.gagarin@yandex.ru

Гусева Наталья Михайловна – заместитель директора КГКОУ «Канский детский дом им. Ю.А. Гагарина» (Канск); e-mail: kansk.gagarin@yandex.ru

Серикова Татьяна Юрьевна – доцент, кафедра МХО, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: serikova_72@mail.ru

Сидорова Татьяна Алексеевна – магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (КГПУ им. В.П. Астафьева), (Красноярск); e-mail: pristat4@mail.ru

Ситникова Елена Васильевна – магистрант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: citelena@mail.ru

Слюсарева Александра Эдуардовна – аспирант, кафедра психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: alex.dreaming@mail.ru

Смолина Майя Гавриловна – доцент, кафедра музыкально-художественного образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: smomg@yandex.ru

Соболь Валерия Руслановна – магистрант, кафедра психологии и педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: Sobol20_lera@mail.ru

Сорокина Дарья Сергеевна – магистрант, кафедра психологии и педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: dashyliaorokina@mail.ru

Старосветская Наталья Алексеевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии детства, директор института психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: starsv@kspu.ru

Стрельцова Татьяна Владимировна – аспирант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: tatyana.streltsova.97@mail.ru

Титовец Татьяна Евгеньевна – доцент, кафедра общей и дошкольной педагогики, Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка;
e-mail: t_titovets@mail.ru

Трофимова Анна Владимировна – студент кафедры живописи, Сибирский государственный институт искусств им. Дмитрия Хворостовского (Красноярск);
e-mail: ann_berezka@mail.ru

Уварова Ирина Анатольевна – аспирант, кафедра психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: irinauvarova@bk.ru

Улыбина Екатерина Владимировна – старший преподаватель, кафедра психологии и педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: fyodorova_90@inbox.ru

Филько Ирина Вениаминовна – кандидат экономических наук, доцент кафедры учета, финансов и экономической безопасности, Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева (Красноярск); e-mail: f-l-k@mail.ru

Хвостанцева Эльвира Андреевна – магистрант, кафедра психологии и педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: elvira28.99@mail.ru

Хомякова Дарья Николаевна – бакалавр, исторический факультет, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;
e-mail: khomyakovadn@mail.ru

Черенева Елена Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной психологии, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: elen_korn@kspu.ru

Чернышева Эмилия Васильевна – магистрант, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: emiliya_gorshech@mail.ru

Шенцов Георгий Александрович – бакалавр, институт психолого-педагогического образования, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: gosha.shenczov.01@mail.ru

Шишкина Екатерина Олеговна – магистрант, кафедра психологии и педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;
e-mail: eka.say@24mail.ru

Шкерина Татьяна Александровна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева; e-mail: shkerinat@mail.ru

Щеголева Елена Сергеевна – магистрант, кафедра психологии и педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;
e-mail: e.shhyogoleva@bk.ru

Щербелева Полина Владимировна – магистрант, кафедра психологии и педагогики детства, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева;
e-mail: polinka2702@mail.ru

Осенняя научная сессия КГПУ им. В.П. Астафьева
«Система педагогического образования –
ресурс развития общества»

СОВРЕМЕННОЕ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Материалы VIII Всероссийских (с международным участием)
психолого-педагогических чтений
памяти Л.В. Яблоковой (Яблоковские чтения)

Красноярск, 28–29 октября 2022 г.

Электронное издание

Редактор *А.П. Малахова*
Корректор *Ж.В. Козуница*
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 13.12.22.

Формат 60x84 1/8.

Усл. печ. л. 33,5