



**Институт психолого-
педагогического
образования**

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

СОВРЕМЕННОЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ПОДДЕРЖКА СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

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

Красноярск, 15–16 ноября 2024 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:
ПОДДЕРЖКА СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ**

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

Красноярск, 15–16 ноября 2024 г.

Электронное издание

КРАСНОЯРСК
2024

ББК 74+88.3
С 568

Редакционная коллегия:

О.В. Барканова (гл. ред.)
О.В. Груздева (отв. за вып.)

С 568 Современное психолого-педагогическое образование: поддержка современной семьи: материалы Всероссийских (с международным участием) психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой (Яблоковские чтения) / О.В. Барканова (гл. ред.); Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. – Красноярск, 15–16 ноября 2024 г. – Систем. требования: РС 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 978-5-00102-722-5

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 978-5-00102-722-5

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

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2024

СОДЕРЖАНИЕ

<i>Груздева О.В.</i> СЛОВО РЕДАКТОРА.....	7
<i>Абрамив Е.М., Арамачева Л.В.</i> ИЗУЧЕНИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПОДРОСТКАМ ИЗ СЕМЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ	9
<i>Аннушкина С.Е., Гох А.Ф.</i> РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ	11
<i>Аржених Ю.С., Арамачева Л.В.</i> ИЗУЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСТАНОВОК РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	14
<i>Аскерова Д.С.</i> ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОСТИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ	17
<i>Барканова О.В., Рукосыева О.А.</i> ПОВЫШЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ ИЗ ЧИСЛА КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА.....	20
<i>Барканова О.В., Шатохина А.И.</i> ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	23
<i>Бауэр Е.В., Сафонова М.В.</i> СЕМЬЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ.....	26
<i>Бахонская Ю.В.</i> ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДЕЛИ РАННЕЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ Ф. ДОЛЬТО В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ.....	30
<i>Вайника Н.В.</i> РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ С ПОМОЩЬЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТРУДА.....	34
<i>Вербянова О.М.</i> ВНЕДРЕНИЕ ДЕВАЙСОВ В ЖИЗНЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА. ТИПИЧНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ	36
<i>Вербянова О.М., Конджорян М.С.</i> АНАЛИЗ ПРОЯВЛЕНИЙ УВЛЕЧЕННОСТИ КОМПЬЮТЕРНЫМИ ИГРАМИ У ПОДРОСТКОВ.....	39
<i>Вербянова О.М., Курбатова Е.С.</i> ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ НА КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ И РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ДЕТЬМИ ЦИФРОВЫХ УСТРОЙСТВ.....	42

<i>Гох А.Ф., Шенцов Г.А.</i> РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ТИПА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ.....	45
<i>Груздева О.В., Ковалева Е.В.</i> АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ	49
<i>Груздева О.В., Омелянчук П.А.</i> ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СЕМЬИ, ИМЕЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА	52
<i>Груздева О.В., Попинако П.В.</i> ПРОБЛЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЕМЬЕ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ).....	56
<i>Гуторов Е.А.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ	59
<i>Дубовик Е.Ю., Демьянова Ю.А.</i> ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ШКОЛЬНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	62
<i>Дубовик Е.Ю., Москаленко В.М.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ.....	65
<i>Дубовик Е.Ю., Сумба Д.А.</i> ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА.....	68
<i>Журавель О.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ» ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ	71
<i>Захаров К.П.</i> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ КОММУНАРСКОГО СБОРА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ	74
<i>Иброхимов М.Г., Груздева О.В.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ	78
<i>Кольман Т.Ю., Вербианова О.М.</i> РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К ПОДРОСТКУ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ.....	81

<i>Коркина О.К., Насонова А.В.</i> ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ ПО ВОПРОСАМ РАЗВИТИЯ, ВОСПИТАНИЯ, СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	83
<i>Космодемьянская Е.Е., Космодемьянский Я.П.</i> УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФАКТОР, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЙ ВЫБОР СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ	85
<i>Кухар М.А., Мухутдинова К.М.</i> АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСАМ РАЗВИТИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	89
<i>Кухар М.А., Салато Ю.И.</i> АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ВЛИЯНИЯ СТИЛЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	93
<i>Кухар М.А., Фан-Ди В.А.</i> ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	97
<i>Лебедева Н.И.</i> ОБОГАЩЕНИЕ ИГРОВОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛУБА МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ	100
<i>Либбердовская К.Ю.</i> ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФАКТОРОВ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ	104
<i>Мазнева Т.А.</i> ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	108
<i>Мигунова С.Н., Арамачева Л.В.</i> ИЗУЧЕНИЕ ИНФОРМИРОВАННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА	111
<i>Москаленко В.М., Дубовик Е.Ю.</i> ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЦП	114
<i>Новикова Д.В., Екимовских А.Т.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ	117
<i>Простакишина И.С., Арамачева Л.В.</i> ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕНИИ СО СВЕРСТНИКАМИ	121

<i>Свиридова Т.В., Дьячук А.А.</i> МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА КРАСНОЯРСКА	124
<i>Сергиенко О.В., Тодышева Т.Ю.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ	127
<i>Смаль А.О., Бенькова О.А.</i> К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОТЦОВ.....	130
<i>Статкевич Е.В.</i> СОТРУДНИЧЕСТВО С РОДИТЕЛЯМИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ КАК КРИТЕРИЕВ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ	133
<i>Титова О.И., Вайника Н.В.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УРОКОВ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	137
<i>Финькевич Л.В., Бондарь Н.П.</i> АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-РУКОВОДИТЕЛЯ	141
<i>Чжаохун Дада</i> ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КИТАЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ.....	144
<i>Шидловская Е.С., Рыбакова И.А.</i> СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК МЕТОД ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РОДИТЕЛЕЙ	147
<i>Щукина В.В., Леганькова О.В.</i> ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	150

ПРОБЛЕМАТИКА СОВРЕМЕННЫХ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ В ОБЛАСТИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

(слово редактора по итогам Психолого-педагогических чтений
им. Л.В. Яблоковой «Современное психолого-педагогическое образование:
поддержка современной семьи»)

О.В. Груздева

Институтом психолого-педагогического образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева 15–16 ноября 2024 года были организованы и проведены научные мероприятия в рамках Всероссийских (с международным участием) Психолого-педагогических чтений им. Л.В. Яблоковой «*Современное психолого-педагогическое образование: поддержка современной семьи*» (Яблоковские чтения).

Центральной идеей Яблоковских чтений в 2024 году было объединение профессионального сообщества ученых и практиков с целью обсуждения и решения актуальных задач современного психолого-педагогического образования, включая вопросы поддержки современной семьи.

Направления работы были представлены следующими темами:

«Тенденции и перспективы развития современного психолого-педагогического образования»

«Психолого-педагогическое сопровождение субъектов образования в современных социокультурных условиях»

«Психолого-педагогические проблемы развития личности в системе образования»

«Профессиональная готовность будущего педагога, педагога-психолога к работе в условиях общего образования»

«Психолого-педагогическая поддержка родителей по вопросам развития, воспитания и социализации детей»

«Научно-методическое сопровождение педагогов, педагогов-психологов в системе общего образования: современные психолого-педагогические технологии в работе с субъектами образования».

В процессе работы научного мероприятия были отмечены как актуальные и эффективные следующие исследования и практики.

– Психологическая адаптация молодых специалистов в условиях наставничества.

– Развитие саморегуляции функциональных состояний родителей, воспитывающих детей с ограниченными возможностями здоровья.

– Психологические условия адаптации обучающихся пятых классов.

– Педагогические возможности проведения коммунарского сбора для учащихся психолого-педагогических классов.

– Психологическое сопровождение подготовки обучающихся с интеллектуальными нарушениями к участию в профессиональном конкурсе «Абилимпикс».

- Развитие понятийного мышления младших школьников.
- Возможности анимации как способа повышения творческой активности младших школьников и др.

Особое внимание участников Яблоковских чтений было уделено обсуждению идей в отношении психолого-педагогического сопровождения семей и родителей.

Семья – социальный институт воспитания, в котором осуществляется преемственность поколений, развитие личности и социализация детей, передача семейных ценностей и стереотипов поведения. Сегодня семья и семейное воспитание становятся приоритетами государственной политики России, что находит отражение в современных законодательных актах.

В своем приветствии к участникам съезда Национальной родительской ассоциации Президент Российской Федерации В.В. Путин подчеркнул, что «семья в России – это основа основ. Именно в домашней, семейной атмосфере закладывается мировоззрение человека, его личные качества, общественная и жизненная позиция. И потому ответственное родительство, крепкая, дружная семья – главный залог благополучного будущего детей, уверенного развития нашего общества».

Нормативные документы также фиксируют внимание на выстраивании партнерских взаимоотношений с родителями. В Федеральном законе «Об образовании в РФ» (часть 2 статьи 44) сказано: «...образовательные организации оказывают помощь родителям (законным представителям) несовершеннолетних обучающихся в воспитании детей, охране и укреплении их физического и психического здоровья, развитии индивидуальных способностей и необходимой коррекции нарушений их развития».

Современные родители имеют доступ к различным информационным источникам, что создает иллюзию их информированности и компетентности. На практике многие родители, с одной стороны, не знают, не понимают и не умеют грамотно воспитывать своих детей. С другой – не видят и не ценят значимость дошкольного детства в процессе становления личности человека, считают, что основные этапы развития ребенка в будущем – в школьном возрасте.

Сегодня назрела необходимость в создании или развитии воспитательного, образовательного пространства, в котором происходит распространение психолого-педагогических, медицинских, правовых, социальных знаний, помогающих родителям воспитывать своих детей, стимулирует родительскую активность и ответственность, понимание ценности каждого периода в жизни ребенка.

Заслуживает внимания представление результатов проектного исследования «Учимся дома». Данный проект предполагает не только оказание поддержки и помощи ребенку с ОВЗ в преодолении затруднений в обучении, но и усиление родительской вовлеченности в образование детей, преодоление определенных убеждений относительно образовательных возможностей ребенка, трансформацию мотивационных установок родителей.

Предлагаем познакомиться подробнее с материалами исследований, представленных к обсуждению на Яблоковских чтениях, опубликованных в данном сборнике.

ИЗУЧЕНИЕ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ К ПОДРОСТКАМ ИЗ СЕМЕЙ, НАХОДЯЩИХСЯ В СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ

Е.М. Абрамив, Л.В. Арамачева

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Современное общество сталкивается с различными социальными вызовами, в том числе ростом числа семей, находящихся в социально опасном положении. Одна из наиболее острых проблем – психологическое сопровождение детей, воспитывающихся в семьях, находящихся в социально опасном положении [1].

К категории несовершеннолетних, попавших в социально опасное положение (СОП), согласно Стратегии развития воспитания в Российской Федерации, относятся: «дети, находящиеся в трудной жизненной ситуации», «дети и семьи, находящиеся в социально опасном положении», «дети, нуждающиеся в помощи государства», «дети, оставшиеся без попечения родителей» [3].

Под социально опасным положением понимается обстановка, при которой:

– не удовлетворяются основные жизненные потребности ребенка (не обеспечиваются безопасность, надзор или уход за ребенком; игнорируются потребности ребенка в пище, жилье, одежде; не создаются санитарно-гигиенические условия для жизни ребенка и т.п.);

– лица, принимающие участие в воспитании и содержании ребенка, ведут аморальный образ жизни, что оказывает вредное воздействие на него.

Вследствие нахождения в социально опасном положении у детей формируется глубокая неудовлетворенность потребности в личностном общении со взрослыми, обида в ответ на их безразличие [2]. Это ведет к развитию повышенной тревожности, чувства неуверенности в себе, неустойчивой самооценке, предрасположенности к асоциальным действиям, что осложняет нормальное протекание процессов социализации и индивидуализации. Поэтому защита детей и подростков из семей, находящихся в социально опасном положении, приоритетная задача общества.

Родители играют важную роль в жизни ребенка, на них ложится ответственность за его дальнейшее развитие. Ключевое значение при этом приобретает родительское отношение к ребенку. По мнению А.Я. Варга, родительское отношение – это система разнообразных чувств по отношению ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимания характера и личности ребенка, его поступков. Родительское отношение к детям из семей, находящихся в социально опасном положении, может быть деструктивным.

Нами было проведено исследование на базе Центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи г. Красноярска. Выборку составили 30 родителей подростков (в возрасте 12–17 лет) из семей, находящихся в социально опасном положении. В качестве диагностического инструмента была

использована методика «Тест-опросник родительского отношения» (А.Я. Варга, В.В. Столин): определялись преобладающие типы родительского отношения к подросткам.

Результаты диагностики показали: ведущим типом родительского отношения у 40 % респондентов является *авторитарная гиперсоциализация* – родители применяют строгие методы воспитания, что в результате приводит к проявлению недовольства, бунта со стороны подростков и обуславливает конфликтную атмосферу в семье. Выраженным типом родительского отношения является также *отвержение* (30 %). Данный тип отношения выражается в эмоциональной холодности родителя, негативной оценке им своего ребенка. Такое отношение к ребенку вызывает у него чувство неуверенности в родительской любви, что может проявляться в протестном поведении или замкнутости. Для 10 % родителей характерно отношение к ребенку по типу *маленький неудачник* – они видят своего ребенка неуспешным, заранее уверены в его социальной несостоятельности. Лишь 10 % родителей проявляют эффективное отношение к ребенку (типы *принятие* (4 %) и *кооперация* (6 %)). *Симбиотический* тип родительского отношения – не выражен.

Полученные данные свидетельствуют о необходимости коррекции родительского отношения к подросткам из семей, находящихся в социально опасном положении. Направлениями коррекционной работы должны стать:

- информирование родителей о значимости построения эффективных взаимоотношений с ребенком в его психическом и личностном развитии;
- формирование эмоционально-положительного отношения к ребенку, совместной с ним деятельности;
- обучение способам общения и взаимодействия с ребенком, способствующим его психологическому благополучию.

Библиографический список

1. Антилогова Л.Н., Ждакаева Е.И. Коррекция деструктивных детско-родительских отношений // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2018. № 4. С. 101–104.
2. Арамачева Л.В., Парнюк В.С. Особенности отношения подростков «группы риска» к родителям // Современное психолого-педагогическое образование: сборник статей VIII психолого-педагогических чтений памяти Л.В. Яблоковой / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. 2017. С. 20–27.
3. Распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р «Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года». URL: <http://docs.cntd.ru/document/420277810> (дата обращения: 11.11.2024).

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ФОРМИРОВАНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

С.Е. Аннушкина, А.Ф. Гох

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Воспитание и развитие детей с особыми образовательными потребностями является актуальной проблемой современной психолого-педагогической практики. Сложности, возникающие при обучении и социализации таких детей, требуют высокой компетентности не только от педагогов, но и от родителей, поскольку именно семья играет ключевую роль в формировании самостоятельности у ребенка. В свете современных исследований, посвященных инклюзивному образованию, особое значение приобретает повышение психолого-педагогической компетентности родителей, что способствует гармоничному развитию и интеграции ребенка в общество.

Анализ современных исследований показывает, что успешное воспитание и развитие самостоятельности у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) невозможно без активного участия и осведомленности родителей. Работы таких авторов, как В.В. Бычков, А.П. Огурцов и Д.С. Лихачев, подчеркивают необходимость внедрения научно обоснованных методов в повседневную жизнь семьи. Современные подходы к воспитанию детей с ОВЗ включают создание условий для постепенного перехода от полной зависимости к частичной и затем к полной самостоятельности, что требует от родителей знаний о возрастных и индивидуальных особенностях ребенка [11, с. 71].

Психолого-педагогическая компетентность родителей включает способность понимать потребности своего ребенка, использовать эффективные методы воспитания и создавать благоприятную среду для его развития. Компетентные родители могут адаптировать педагогические стратегии с учетом специфики развития ребенка. Например, исследования Э.Б. Тайлор показали, что дети с ОВЗ достигают лучших результатов в развитии самостоятельности, когда родители применяют игровые и творческие методы обучения, которые учитывают их эмоциональные и когнитивные особенности [7, с. 87].

Для повышения компетентности родителей необходима комплексная работа с участием дефектологов, психологов и педагогов, а также доступ к образовательным программам, ориентированным на формирование навыков эффективного взаимодействия с детьми. Важным компонентом является обучение родителей методам эмоциональной поддержки, что помогает детям лучше справляться с повседневными трудностями и стимулирует их к самостоятельным действиям [6, с. 32].

Формирование самостоятельности у детей с ОВЗ представляет собой поэтапный процесс, который включает развитие навыков самообслуживания, принятия решений и планирования. Одним из ключевых аспектов является постепенное

приучение ребенка к выполнению простых заданий с минимальной поддержкой взрослых. Так, согласно исследованиям Н.М. Никольского, использование поощрений и похвалы стимулирует у детей желание действовать самостоятельно и уверенность в собственных силах [5, с. 121].

Практические рекомендации для родителей включают:

1. Постепенное уменьшение помощи при выполнении ребенком рутинных действий [10, с. 13].

2. Использование четких и понятных инструкций, которые ребенок может выполнить самостоятельно [5, с. 69].

3. Введение игровых методов, направленных на развитие навыков самостоятельного мышления и решения проблем [2, с. 13].

Эффективное взаимодействие с ребенком требует постоянной поддержки и поощрения инициативы. Исследования показывают, что дети с ОВЗ, воспитание которых сопровождается активной и осознанной поддержкой родителей, быстрее адаптируются к условиям окружающей среды и учатся справляться с жизненными задачами самостоятельно [9, с. 86].

Одним из ключевых аспектов успешного воспитания детей с ОВЗ является обеспечение полноценной психолого-педагогической поддержки родителей. Такие программы поддержки включают не только теоретическое обучение, но и практические семинары, тренинги и консультации. Важной задачей является формирование у родителей уверенности в своих воспитательных возможностях и способности конструктивно решать возникающие трудности. Научные данные подтверждают, что когда родители понимают психофизиологические особенности своих детей и владеют современными методиками воспитания, уровень стресса в семье значительно снижается, а у детей наблюдается положительная динамика в развитии навыков самостоятельности [3, с. 64].

Исследования показали, что взаимодействие родителей с профессиональными педагогами и психологами приводит к лучшему пониманию потребностей ребенка и помогает в разработке индивидуальных образовательных траекторий. В.В. Бычков отмечает, что регулярная обратная связь между родителями и специалистами позволяет своевременно корректировать воспитательные методы, создавая оптимальные условия для развития самостоятельности у детей с ОВЗ [4, с. 48].

Программы поддержки должны быть ориентированы на междисциплинарный подход, где специалисты разных направлений работают в тесной связке, обеспечивая родителей всем необходимым арсеналом знаний и умений. Важно также, чтобы родители могли делиться опытом друг с другом, создавая так называемые группы поддержки. В таких группах родители не только получают эмоциональную поддержку, но и обмениваются практическими советами по воспитанию детей с ОВЗ [10, с. 34].

Особое внимание следует уделять практическим навыкам родителей в области взаимодействия с ребенком. Например, использование методик сенсорной интеграции и арт-терапии способствует не только развитию самостоятельности, но и улучшению эмоционального состояния детей. Когда родители участвуют в совместных активностях с ребенком, у последнего формируется чувство

доверия и безопасности, что является важной основой для самостоятельных действий [1, с. 31].

Таким образом, развитие психолого-педагогической компетентности родителей является важным фактором, способствующим успешной социализации и формированию самостоятельности у детей с ОВЗ. Современные исследования подчеркивают значимость комплексного подхода, включающего эмоциональную поддержку, игровую деятельность и индивидуально ориентированные методы воспитания. Дальнейшие исследования в этой области могут быть направлены на разработку и внедрение новых образовательных программ для родителей, что позволит повысить качество жизни детей с ОВЗ и их семей.

Библиографический список

1. Андронникова О.О., Евдокимова М.А. Методические основы организации и проведения программы психолого-педагогической поддержки формирования родительской компетентности // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 2 (74). С. 77–84.
2. Арнаутова Е.П. Журнал взаимодействия с родителями: психолого-педагогическое сопровождение семей с детьми 3–5 лет. М.: Русское слово, 2016.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. СПб.: Питер, 2008.
4. Варшал А.В., Слободская Е.Р. Оценка эффективности тренинга родительской компетентности при проблемах поведения у детей // Консультативная психология и психотерапия. 2016. Т. 24, № 1. С. 80–96.
5. Володько Н.В., Суворова И.Г. Развитие психолого-педагогической компетентности родителей младших школьников как показателя их субъектной позиции в системе деятельности центра детского развития // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. 2017. № 3. С. 73–82.
6. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. М.: Юрайт, 2016.
7. Дубровина И.В. Возрастная и педагогическая психология. Хрестоматия. М.: Academia, 2018.
8. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
9. Кабанченко Е.А. Родительская компетентность как психологический феномен // Педагогика и психология: сб. ст. по материалам III Междунар. науч.-практ. конф. М.: МЦНО, 2017.
10. Меркуль И.А. Формирование психолого-педагогической компетентности родителя у студентов: дис. ... канд. психол. наук. М., 2012.
11. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006.
12. Умняшова И.Б., Новикова Г.В. Развитие психолого-педагогической компетентности родителей обучающихся // Вестник практической психологии образования. 2017. Т. 14, № 1. С. 14–18.

ИЗУЧЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСТАНОВОК РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Ю.С. Арженных, Л.В. Арамачева

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Вопрос изучения образовательных установок родителей (готовности к определенному восприятию ситуации образования ребенка, реагированию на нее и участию в ней), воспитывающих детей дошкольного возраста, в настоящее время достаточно актуален, поскольку дошкольный возраст – это критически важный период для развития когнитивных, эмоциональных и социальных навыков [1].

Образовательные установки родителей могут существенно влиять на развитие навыков и на готовность ребенка к школе. Знание особенностей образовательных установок родителей может быть положено в основу разработки программ поддержки, новых подходов и методов работы с семьями, что способствует улучшению качества образования и воспитания детей. Указанные положения подтверждаются положениями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», согласно которому родители имеют право активно участвовать в деятельности образовательных организаций, и их мнение должно обязательно учитываться сотрудниками этих организаций.

Понятию «родительская установка» в настоящее время уделяется внимание специалистов различных школ как в отечественных, так и в зарубежных научных исследованиях. Необходимо отметить, что общепризнанного определения понятия «родительские установки» нет, оно интерпретируется авторами по-разному, например, через определение родительского отношения, родительской позиции или стиля воспитания в семье. Для определения смыслового содержания понятия «родительские установки» мы обращаемся к трактовке, которую дает Р.В. Овчарова [3]. Под родительскими установками автор понимает определенный взгляд на свою роль родителя, включающий, в том числе и репродуктивный компонент установки, основанный на когнитивном, эмоциональном и поведенческом компонентах. С ее точки зрения, родительские установки представлены на трех уровнях. Первый уровень: «мы – родители» касается репродуктивной установки и взаимоотношений супругов-родителей и определяет реальное и желаемое количество детей, а также субъективную удовлетворенность браком. Второй уровень: «мы – родители нашего ребенка» касается установок и ожиданий в детско-родительских отношениях и реализуется в стиле семейного воспитания. Третий уровень: «это – наш ребенок» касается установок и ожиданий в отношении ребенка и находит свое выражение в родительском отношении. Следует отметить, что родительские установки, как и все социальные установки, являются установками на цели и средства деятельности в сфере родительства и, соответственно, включают когнитивный, эмоциональный поведенческий аспекты. Когнитивный аспект касается знаний и представлений о репродуктивной норме общества, о распределении родительских ролей, а также включает реальный и идеальный образ ребенка. Эмоциональный аспект представляет собой совокупность взглядов, суждений,

оценок, а также доминирующий эмоциональный фон в реализации родительских установок и ожиданий. И, наконец, поведенческий аспект родительских установок и ожиданий реализуется в репродуктивном поведении, во взаимоотношениях супругов, в родительском отношении, стиле семейного воспитания.

Образовательная установка – это установка на образование, которая отвечает за притязания личности, ее возможности и общественные потребности. Опираясь на научные исследования отечественных ученых А.Я. Варга, В.В. Столина, А.С. Спиваковской и др., можно сделать вывод, что образовательная установка означает выбор родителями определенного подхода к воздействию на детей с целью их воспитания, готовность действовать, проявлять чувства именно определенным способом.

К основным показателям, характеризующим образовательные установки родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста, мы, вслед за исследователями Р.В. Овчаровой, И.В. Вачковым, С.Н. Вачковой, М.В. Воропаевым, Н.Р. Беспаловой, относим: *на когнитивном уровне*: представления родителей о способностях и образовательных возможностях ребенка; *на эмоциональном уровне*: эмоциональное отношение к образовательным результатам ребенка; *на поведенческом уровне*: направленность на взаимодействие с ребенком в процессе получения им образования, готовность к сотрудничеству с образовательной организацией по вопросам обучения, воспитания и развития ребенка [2].

Для выявления особенностей родительских образовательных установок нами было проведено исследование на базе МБДОУ г. Красноярск. Выборку составили родители, воспитывающие детей дошкольного возраста (31 чел.). Метод исследования: анкетирование, контент-анализ ответов родителей. Родителям была предложена авторская анкета, разработанная с учетом структуры образовательной установки родителей: ее когнитивного, поведенческого, эмоционального компонентов.

Приведем результаты анкетирования. Когнитивный уровень образовательных установок родителей характеризуется следующим:

1) Большинство респондентов (52 %) на вопрос *«любимые занятия Вашего ребенка?»* ответили «рисование», 16 % – выделили увлечение спортом, 10 % – посещение различных культурных мероприятий, 6 % – конструирование. Игру, которая является ведущим видом деятельности данного возраста, отметили 16 % родителей.

2) На вопрос *«есть ли у Вашего ребенка особые способности, таланты?»* было получено 94 % утвердительных ответа, 6 % родителей ответили отрицательно.

3) В ответ на предложение закончить фразу: *«Для хорошего образования моего ребенка нужно...»* – 57 % респондентов отметили о важности грамотного педагога, 19 % родителей ответили о необходимости поддержки со стороны семьи, 10 % – выделили важность финансирования хорошего образования, 7 % респондентов высказались о необходимости оптимизации системы образования, 7 % – о важности самообразования родителей в области возрастной психологии.

Охарактеризуем эмоциональный уровень образовательных установок родителей:

1) На вопрос: *«Как Вы обычно реагируете, когда Ваш ребенок достигает успеха в какой-либо деятельности?»* – 32 % родителей ответили, что хвалят

ребенка, 35 % – радуются за ребенка, 17 % – гордятся, 13 % – поощряют подарками, 3 % – благодарны воспитателям.

2) На вопрос: «Как Вы обычно реагируете, когда Ваш ребенок сталкивается с трудностями?» 57 % родителей ответили, что пытаются помочь ребенку, 29 % – стараются поддержать ребенка, 7 % – вместе с ребенком анализируют ситуацию, 7 % – никак не реагируют.

3) На вопрос «влияет ли, по-Вашему мнению, на образовательные результаты ребенка Ваше эмоциональное состояние?» получены следующие ответы: 65 % родителей ответили утвердительно, 30 % – ответили отрицательно, 5 % – затруднились ответить.

Для оценки поведенческого уровня образовательных установок родителей был задан вопрос: «Отметьте, какие виды участия в образовании Вашего ребенка характерны для Вас?»

Большинство (77 %) родителей отметили: «организуя ребенку дополнительное образование в других организациях»; 71 % респондентов указали: «участвую во внеобразовательных мероприятиях в детском саду (посещаю праздники, развлекательные мероприятия)»; 61 % родителей отметили: «участвую в непосредственной образовательной деятельности в детском саду (посещаю занятия, консультации педагогов, психолога)», 13 % указали: «не считаю нужным лично участвовать в образовании ребенка, это дело педагогов».

Полученные результаты позволяют констатировать:

– родители высоко оценивают способности и образовательные возможности своего ребенка, подчеркивают значимость наличия грамотного педагога и финансовой составляющей для их раскрытия;

– эмоциональное отношение к образовательным результатам ребенка в целом – положительное, родители отмечают важность эмоциональной поддержки ребенка в процессе достижения им образовательных результатов;

– готовность к взаимодействию с ребенком в процессе получения им образования бóльшая доля родителей проявляет в форме организации дополнительного образования для ребенка;

– готовность к сотрудничеству с образовательной организацией реализуется родителями в основном посредством участия во внеобразовательных мероприятиях в детском саду.

Библиографический список

1. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю. Исследование родительской вовлеченности в обучение детей дошкольного возраста // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2024. № 3 (69). С. 70–80.
2. Беспалова Н.Р. Отношение родителей к качеству образования и воспитания в дошкольном образовательном учреждении // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. XV междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск: СибАК, 2012. Ч. II. С. 146–151.
3. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства: учебное пособие. М.: Издательство Института Психотерапии, 2003. 319 с.

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННОСТИ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

Д.С. Аскерова

*МБОУ «Каменнаярская ООШ», п. Каменный Яр,
Красноярский край*

В наше время есть достаточно программ для обучения и воспитания детей школьного возраста, однако в современном обществе приоритет отдается познавательному развитию детей, но духовно-нравственное воспитание остается нецеленаправленным и несистемным, что приводит к нарушению целостного, гармоничного развития личности, вследствие чего развитие внутренней нравственной активности ребенка затормаживается на эмоциональном уровне, не формируется поведенческий компонент [1; 2].

Термин «нравственное воспитание» относится к широкому спектру подходов, методов и образовательных стратегий. В целом нравственное воспитание – это процесс, посредством которого у людей развивается чувство правильного и неправильного. В научно-педагогической литературе нравственное воспитание рассматривается как целенаправленный и организованный процесс формирования нравственных качеств личности, черт характера, навыков и привычек нравственного поведения.

Обеспечение духовно-нравственного воспитания школьников будет способствовать дальнейшему созданию конкретных результативных проектов национального воспитания подрастающего поколения в контексте развития духовно-нравственных качеств личности при общей направленности образовательного процесса на всестороннее развитие ребенка.

В образовательной среде одним из подходов к нравственному воспитанию является предоставление учащимся возможности участвовать в дискуссиях по этическим вопросам. Это может помочь им научиться критически анализировать свои собственные убеждения и ценности, а также понимать точку зрения других [3].

В педагогическом процессе растет доля проектной, командной, групповой деятельности. Именно эти аспекты при правильной организации порождают у учащихся нравственные качества, нормы поведения, убеждения. Важность целенаправленного формирования устойчивых нравственных убеждений у учащихся обусловлена именно тем, что человек может иметь отличные знания, практические умения, но в нравственном отношении не быть подготовленным к жизни.

Один из приемов формирования нравственности у школьников на уроке – беседа. Методы словесно-эмоционального воздействия необходимо использовать на каждом уроке изобразительного искусства в начальной школе. Большое внимание должно уделяться анализу ситуации теме урока.

Возможно зафиксировать внимание школьника на смысловых частях произведения. Затем с помощью метода «проблемный диалог» на уроке создаются условия для определения мысли в каждой из выделенных частей произведения. Следующий этап обсуждения организуется учителем в форме эвристической беседы, в ходе которой формулируются варианты авторского замысла всего произведения искусства, литературы, проблемы окружающей среды и пр. в зависимости от изучаемой дисциплины. Каждому учащемуся необходимо аргументировать собственную позицию, используя свой жизненный опыт.

Применение инноваций невозможно без использования информационно-коммуникационных технологий, включающих процесс подготовки и передачи информации в образовательном процессе посредством интерактивного оборудования. Проектная технология также способствует развитию нравственных представлений обучающихся. Например, младшим школьникам может быть представлена задача сделать коллаж на тему «Что такое дружба?». Проект может быть как индивидуальным, так и групповым. Помимо выставки с работами, учащиеся могут презентовать свой труд и результат труда, развивая при этом не только моральные и нравственные качества, но и коммуникативные навыки.

Внеурочная деятельность имеет большой потенциал в воспитании творчески развитой личности, способной с творческим подходом творчески изменять окружающую действительность. Чтобы реализовать этот вид деятельности в современных условиях, учителям необходимо использовать инновационные формы деятельности.

Одной из форм организации внеурочной художественной деятельности, доставляющей детям положительные эмоции, является так называемый творческий десант, «высадка» которого происходит в тех местах, где много мрачных мест и некрасивых заборов. Воспитательные беседы, мероприятия, классные часы на темы доброты, морали, поступков, праздники, посвященные памятным датам в истории нашего отчества, – все это способствует развитию моральных качеств и нравственности у детей школьного возраста. Одним из ценностных направлений духовно-нравственного воспитания является проявление гуманности субъектов образовательного процесса.

От деятельности учителя и, в частности, его направленности на определенный тип поведения (например, защитная, утвердительная, экспрессивная и т.п.) зависит, какие поступки будут иметь влияние на ребенка младшего школьного возраста, к каким поступкам будет направлено его внимание, какие поступки смогут изменить способы общения в межличностном взаимодействии и т.д. Таким образом, возникает необходимость разработки специальной методики нравственного совершенствования будущих педагогов, использования уже разработанных технологий нравственного воспитания учащихся. Развитие и формирование нравственности в школе – это комплексный процесс, который происходит как в урочной, так и внеурочной форме, в формировании которого большую роль играет педагог и его личность.

Библиографический список

1. Ермолаев В.В. Особенности формирования нравственности в когнитивных картах поколения Z в современном образовательном процессе // Когнитивная психология в контексте проблем современного образования: коллективная монография. М., 2017. С. 34–51.
2. Лутовинов В.И. Основные направления патриотически ориентированного воспитания в современной России // Большая Евразия: развитие, безопасность, сотрудничество. 2023. № 6-1.
3. Ольховикова К.В. Духовно-нравственное воспитание младших школьников посредством работы над сказкой на уроках изобразительного искусства // Обучение, развитие, воспитание в современном образовательном процессе. Петрозаводск, 2023. С. 104–108.

ПОВЫШЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АДАПТАЦИИ И УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ ПОДРОСТКОВ ИЗ ЧИСЛА КОРЕННЫХ МАЛОЧИСЛЕННЫХ НАРОДОВ СЕВЕРА

О.В. Барканова, О.А. Рукосуева

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Во многих маленьких северных поселках сегодня нет среднеобразовательных школ, образование ведется только на базе начальной школы. Родители вынуждены отправлять детей в школы-интернаты районных центров, и, приезжая в пятый класс с 11-летнего возраста, не каждый ребенок может с легкостью адаптироваться к жизни вдали от дома, от родных, не все сразу приспосабливаются к новым условиям в школе, новой социальной среде и жизни в интернате. Переход в пятый класс тяжел из-за появления кабинетной системы, новых учителей-предметников и переходного возраста ребенка, однако этим детям на практике тяжелее вдвойне [4]. Большинство детей из северных поселков являются представителями коренной национальности и, попадая в инокультурную среду и взаимоотношения с другим этносом, получают ряд проблем, связанных с коммуникацией; многие не могут выстраивать взаимоотношения со сверстниками, стесняются спрашивать не понятые темы у учителей и т.д. Все это наслаивается и приводит к снижению школьной успеваемости и учебной мотивации в целом [3]. Нередки случаи, когда подростки вовсе уезжают обратно в поселки, прерывая очный процесс обучения, и переходят на домашнее обучение, но, как правило, дома из-за отсутствия образования у самих родителей, это не всегда оказывается положительным решением.

Таким образом, очевидна необходимость оказания психолого-педагогической помощи в социально-психологической адаптации и формировании учебной мотивации среди подростков из числа коренных малочисленных народов Севера (КМНС), однако соответствующие программы пока не разработаны [1; 3; 5].

На базе школы-интерната МБОУ «БСШ» ЭМР нами было организовано исследование социально-психологической адаптации и учебной мотивации подростков из числа КМНС. В исследовании принимали участие 16 подростков в возрасте 11–17 лет. Были использованы опросники: «Методика диагностики социально-психологической адаптации» (К. Роджерс, Р. Даймонд), «Методика изучения мотивации обучения обучающихся 5–11 классов» (М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина).

Результаты констатирующей диагностики показали, что ключевые показатели социально-психологической адаптации большинства подростков снижены или находятся в зоне неопределенности. Преобладает сниженный уровень учебной мотивации, в учебной деятельности явно выражены внешние мотивы и мотив избегания неудач.

Полученные результаты послужили основанием для разработки и апробации развивающей программы занятий с элементами тренинга «Навстречу будущему», направленной на повышение учебной мотивации и социально-психологической адаптации подростков из числа КМНС [5; 6]. В ходе занятий решались такие

задачи, как создание положительного эмоционального фона, атмосферы доверия в группе; развитие самооценки, самопознание себя и окружающих; развитие навыков общения и взаимодействия с ближайшим окружением, доброжелательного отношения детей друг к другу, к учителям и школе; поиск личностных смыслов учения, развитие целеполагания и мотивации достижения успеха. По окончании реализации программы была выполнена контрольная диагностика (рис. 1–4).

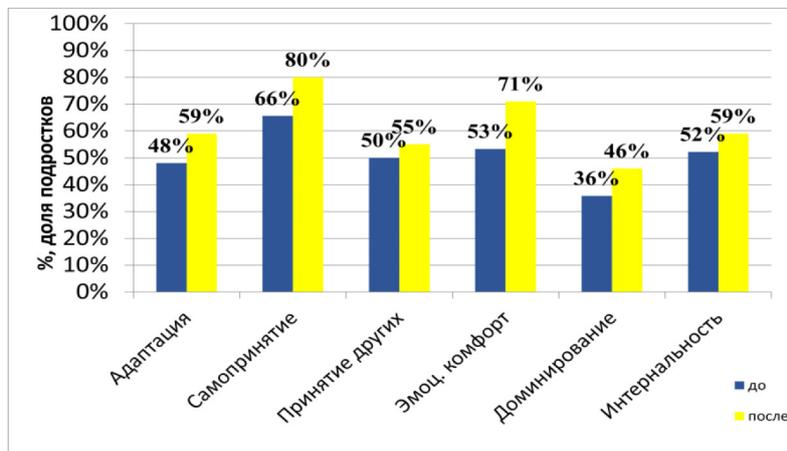


Рис. 1. Средние показатели социально-психологической адаптации по выборке на констатирующем и контрольном этапе, в %

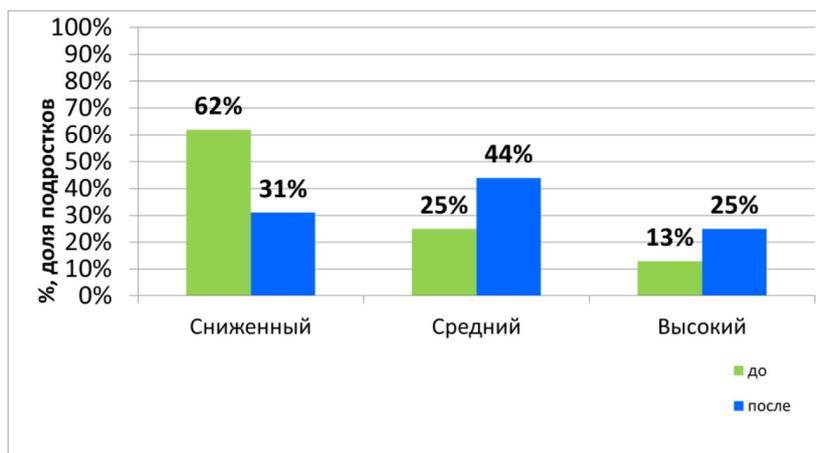


Рис. 2. Средние показатели уровня учебной мотивации по выборке на констатирующем и контрольном этапе, в %

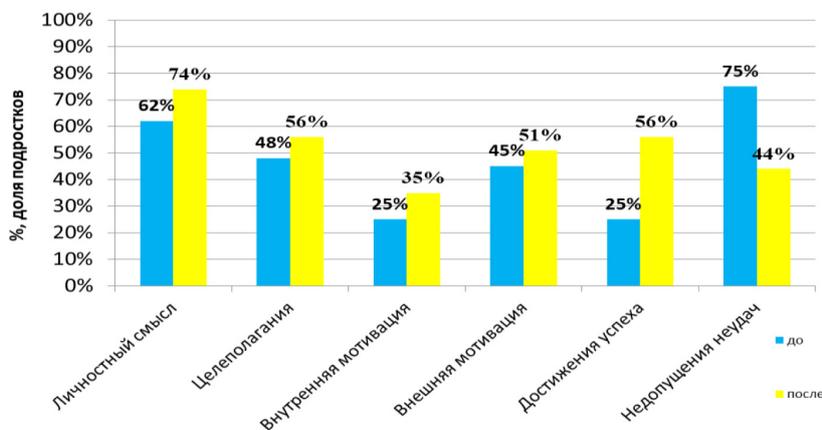


Рис. 3. Средние показатели выраженности конкретных мотивов по выборке на констатирующем и контрольном этапе, в %

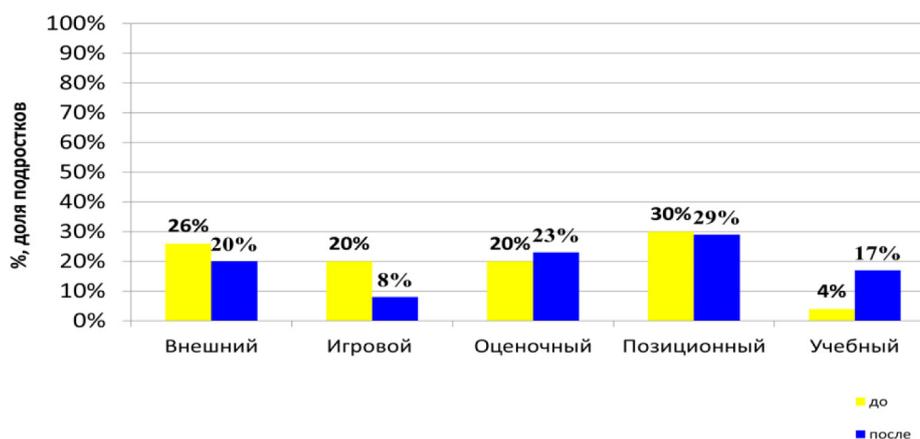


Рис. 4. Средние показатели выраженности конкретных мотивов учебной деятельности по выборке на констатирующем и контрольном этапе, в %

После реализации развивающей программы показатели уровня учебной мотивации подростков из числа КМНС улучшились: вырос общий уровень учебной мотивации, учебные мотивы стали преобладать над игровыми, повысилась мотивация достижения успеха, несколько выше стали показатели целеполагания, внутренней мотивации и личностного смысла учения; улучшились показатели социально-психологической адаптации, подростки стали более общительны, готовы к сотрудничеству, взаимопомощи, поддержке, научились больше принимать себя и других. Полученные результаты говорят об эффективности разработанной программы.

Библиографический список

1. Александровская Э.М., Кокуркина Н.И., Куренкова Н.В. Психологическое сопровождение школьников: учебное пособие для вузов. М.: Академия, 2002. 208 с.
2. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. М.: Просвещение, 2011. 224 с.
3. Барканова О.В. Социально-психологическая адаптация детей мигрантов в России: монография. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2014. 160 с. URL: <http://elib.kspu.ru/document/10812> (дата обращения: 11.11.2024).
4. Гамезо М.В., Матюхина М.В., Михальчик Т.С. Возрастная и педагогическая психология. М.: Просвещение, 1984. 256 с.
5. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: дис. ... д-ра психол. наук. М., 2013. 444 с.
6. Грецов А.Г. Тренинги развития с подростками: творчество, общение, самопознание. СПб.: Питер, 2011. 416 с.

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ С ЛЕГКОЙ УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

О.В. Барканова, А.И. Шатохина

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

В настоящее время увеличилось количество научных исследований, посвященных проблеме стресс-совладающего поведения. В 1962 г. Л. Мерфи впервые использовал термин «coping», когда искал для детей способы преодоления потребностей, вызванных кризисами развития. К ним относятся активные усилия личности по преодолению сложных ситуаций или проблем. Термин «копинг» понимается как желание индивида решить ту или иную проблему. С одной стороны, это врожденная форма поведения (рефлекс, инстинкт), с другой стороны, это приобретенная и дифференцированная форма поведения (самоконтроль, сдержанность, склонность к чему-либо).

Копинг-поведение – это форма поведения, которая отражает готовность человека решать жизненные проблемы. Чем выше уровень развития личности, тем успешнее он справляется с возникающими трудностями [1].

В исследованиях, посвященных подростковому копингу, объектом изучения чаще становятся старшие подростки и юноши, процесс же совладания младших подростков практически не исследован. В современном мире далеко не каждый взрослый может справиться со стрессовыми ситуациями, не говоря уже о трудностях подрастающего поколения, чей социальный опыт неизмеримо мал. Тем не менее именно в подростковый период идет активное формирование индивидуального стиля совладающего поведения, и именно в это время лучше направить на эффективное преодоление жизненных трудностей, а не корректирование проблемы на более поздних этапах.

Решение этой проблемы во многом зависит от совершенствования учебно-коррекционной работы с этой категорией детей путем реализации не только дифференцированного, но и индивидуального подхода.

Одной из основных характеристик мышления является формирование такой высшей формы человеческого мышления, оперирующей понятиями, как абстрактно-логическое мышление. В данном возрасте мыслительные операции становятся формально-логическими операциями, а подросток рассуждает, в чисто словесном плане абстрагируясь от конкретного и наглядного материала [2].

У младших подростков с легкой умственной отсталостью возникают трудности в абстрагировании, они не могут осознать переносный смысл пословиц, метафор, у них присутствует снижение способности к синтезу и анализу, к пониманию и обобщению смысла какого-либо явления или предмета, а сравнение предметов и явлений у них осуществляется в основном по несущественным внешним признакам.

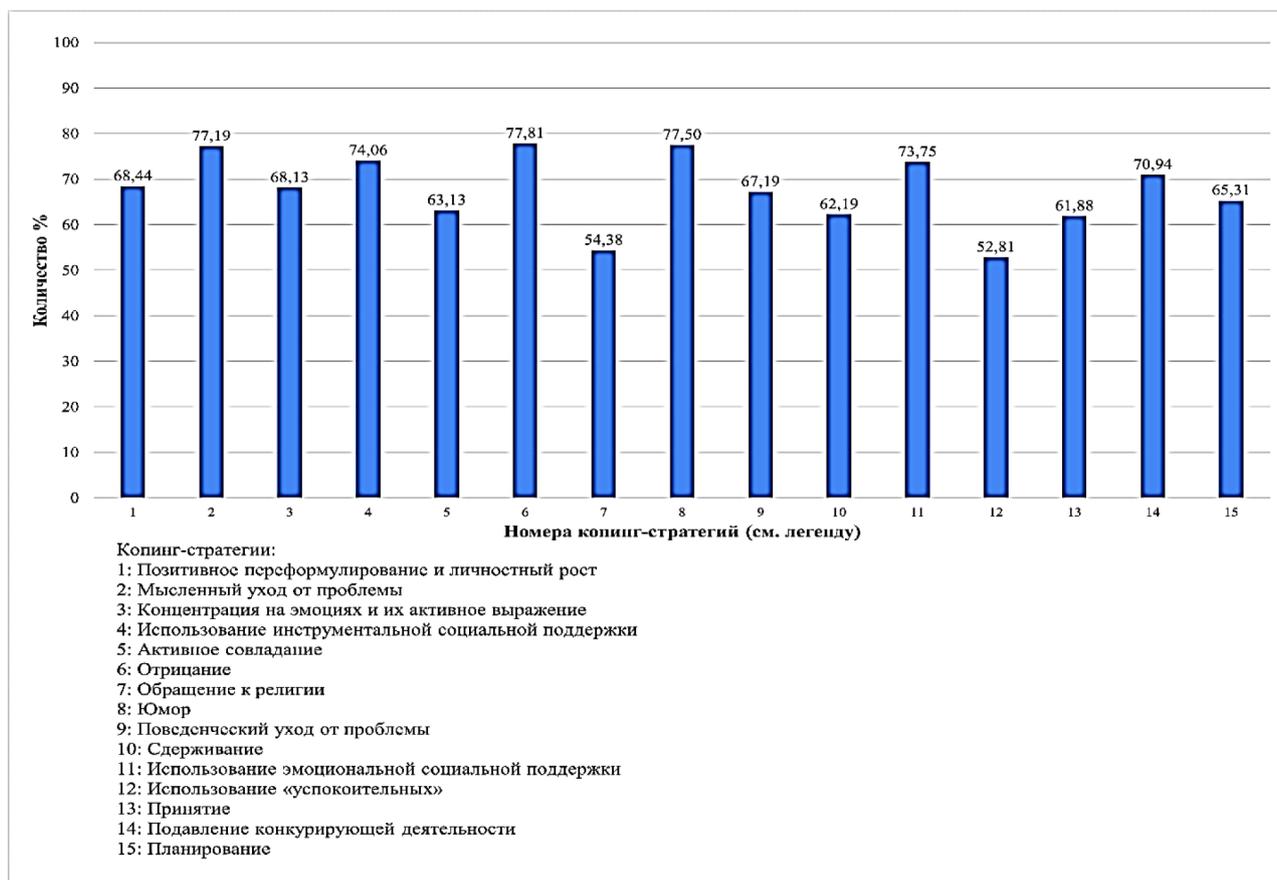
Л.С. Выготский, Л.В. Занков, Г.М. Дульнев, М.С. Певзнер, С.Л. Рубинштейн и другие специалисты отмечают, что взаимодействие интеллекта и эмоциональной

сферы при умственной отсталости проявляется в снижении интеллектуальной регуляции переживаний, в нарушении их адекватности и динамических характеристик, в ограничении диапазона.

Учащиеся школы восьмого вида не всегда способны контролировать свои отношения, переживания, эмоциональные реакции и корректировать их согласно ситуации. Они не оценивают возможных последствий и поэтому нередко совершают необдуманные, импульсивные поступки.

В силу недостаточного осмысления складывающихся вокруг них социальных ситуаций у младших подростков часто возникают психологические проблемы там, где у подростков с нормальным интеллектом эти задачи решаются без особого напряжения. Для младших подростков с умственной отсталостью более характерно использовать незрелые, ранние механизмы защиты: «отрицание», «вытеснение», «замещение» [4].

С целью исследования специфики копинг-поведения подростков с умственной отсталостью нами было проведено эмпирическое исследование, в котором принимали участие 40 обучающихся 5–7 классов с легкой умственной отсталостью в возрасте 10–13 лет. В исследовании был использован опросник для исследования копинг-стратегий подростков «Краткая версия методики COPE для подростков 12–18 лет (COPE-30А, М.А. Одинцова, Н.П. Радчикова) [3]. Исследование проводилось с помощью Google-формы, процедура заполнения методик занимала 10–15 минут. На рисунке представлены сводные данные выраженности копинг-стратегий по выборке, в %.



Из рисунка видно, что младшие подростки с легкой умственной отсталостью часто используют как эффективные, так и малоэффективные копинг-стратегии: высокий уровень выраженности (более 70 %) имеют как стратегии обращения за инструментальной и эмоциональной социальной поддержкой, использования юмора, так и мысленного ухода, отрицания, подавления конкурирующей деятельности. Наименее представлены в исследуемой выборке копинг-стратегии обращения к религии и приема успокоительных. Часть опрошенных отметили, что зачастую первоначально прибегают к одной стратегии, а после к другой, более эффективной, что в целом характерно для данного контингента обучающихся в силу вышеописанных особенностей развития познавательной и эмоциональной сферы.

Таким образом, копинг-стратегии, к которым часто прибегают младшие подростки, далеко не всегда эффективны и мало способствуют совладанию с жизненными трудностями. Целенаправленная работа по психологическому сопровождению копинг-поведения младших подростков с легкой умственной отсталостью в плане выработки и закрепления более эффективных копинг-стратегий может способствовать улучшению их адаптационного потенциала и психологического благополучия в целом.

Библиографический список

1. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности // PSYER. URL: <https://psyera.ru/5347/ponyatie-psihicheskoy-adaptacii> (дата обращения: 12.11.2024).
2. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс / под ред. Л. Леви. М., 1970.
3. Одинцова М.А., Радчикова Н.П. COPE-30A: краткая версия методики изучения копинг-стратегий для подростков 12–18 лет // Психолого-педагогические исследования. 2024. Т. 16, № 3. С. 3–18. DOI: 10.17759/psyedu.2024160301
4. Фролова С.В. Стресс-совладающее поведение подростков в различных социально-психологических ситуациях // Портал психологических изданий PsyJournals.ru. URL: <http://psyjournals.ru/susocialpsy/issue/30326full.shtml> (дата обращения: 11.11.2024).

СЕМЬЯ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА ПОДРОСТКОВ

Е.В. Бауэр, М.В. Сафонова

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Подростковый кризис считается одним из самых острых кризисов в становлении личности человека и является актуальной проблемой в психологии (Л.С. Выготский, Н.Н. Обозов, Л.Ф. Обухова). Особенное место в этом возрасте занимают эмоции [1], в частности уровень эмоционального интеллекта подростка, так как именно эмоциональный интеллект выступает в качестве детерминирующего фактора в процессе социализации и успешной адаптации в школьной среде (Ю.А. Кочетова, Д. Гоулман, Ю.В. Давыдова). Однако многочисленные исследования указывают, что на сегодняшний день у современных подростков преобладают такие качества, как тревожность, замкнутость, повышенная агрессия (А.А. Костенко, Е.В. Декина, Е.С. Иванова), поэтому мы считаем, что развитие эмоционального интеллекта чрезвычайно важно для подростков. В статье мы предлагаем рассмотреть, как можно повлиять на ситуацию и какова роль психологов в этой масштабной задаче.

Эмоциональный интеллект как феномен был выделен в 1991 г. Дж. Мейером и П. Сэловеем [5], однако знания о нем продолжают уточняться учеными передовых стран. Под эмоциональным интеллектом мы подразумеваем способность человека распознавать свои эмоции и эмоции других людей, понимать причины их возникновения, управлять эмоциями и использовать их для достижения лучших результатов в повседневной деятельности.

До недавнего времени было принято считать, что эмоции – это нечто лишнее, мешающее и даже «нападающее» на человека извне, чему свидетельствуют нарративные обороты в повседневной речи: «одолела грусть», «напала тоска», «ярость застлала глаза» и т.д., и, видимо, поэтому в нашей культуре было принято скрывать или подавлять свои эмоции. Как результат избегания эмоций – отсутствие навыков саморегуляции, и далее: высокая тревожность, неврозы, рост психосоматических заболеваний, значительное количество разводов (по данным Росстата, в 2024 году число разводов превысило количество браков на 3 %) [2]. Однако исследователи эмоционального мира человека утверждают, что базовые эмоции (страх, печаль, злость, отвращение, удивление, интерес, доверие, радость) являются своеобразными уникальными безошибочными сигналами, помогающими определить наше истинное отношение к ситуации или человеку. Именно эмоции помогли *Homo sapiens* как виду выжить и эволюционировать, поэтому мы должны поменять отношение к этому когнитивному феномену и, изучив его, использовать себе на благо.

Феномен эмоциональный интеллект исследуется в общемировой практике всего чуть более 30 лет, однако уже есть результаты лонгитюдных исследований,

благодаря которым выявлены его основные возрастные особенности развития: ученые отмечают два сензитивных периода для развития эмоционального интеллекта – дошкольное детство и подростничество. Повышенная эмоциональность, склонность к «захвату» эмоциями, к аффекту, частые перепады настроения, большая потребность в эмоциях «доверие» – вот неполный список того, что характеризует подростковый возраст.

Исследования доказали, что высокий уровень эмоционального интеллекта помогает успешно разрешить следующие задачи психического развития на стадии подростничества: установление доверительных отношений со сверстниками и семьей; управление негативными эмоциями; навык успешных переговоров, разрешения конфликтов и сосредоточения на важных задачах; формирование позитивного «Я»-образа и мотивации к достижению целей; понимание границ собственной ответственности; конформность и высокая социальная адаптация в коллективе; умение сотрудничать; академическая успеваемость; творческое мышление, креативность и т.д.

В свою очередь низкий эмоциональный интеллект коррелирует с: нонконформизмом; ощущением одиночества, вероятностью расстройств пищевого поведения; неудовлетворенностью качеством жизни; наличием вредных привычек; вероятностью приводов в полицию и т.д.

На данный момент мировое научное сообщество благодаря многочисленным исследованиям пришло к общим выводам о ведущей роли родительской семьи в формировании личности человека. Ученые, изучающие эмоциональный интеллект, также подтверждают детерминирующую роль семейных факторов в развитии эмоционального интеллекта человека (И.Н. Андреева, М.В. Белоусова, Ю.А. Варицкий, А.Я. Варга, В.А. Пятунин, М.В. Федоренко, М.В. Четырчинская). Основными семейными факторами, влияющими на развитие эмоционального интеллекта, являются: социально-экономический статус семьи; стиль родительского воспитания; наличие семейного мифа; размер семьи и наличие сиблингов; уровень образования родителей; жестокое или уважительное обращение с детьми; стиль общения между родителями и ребенком: эмоциональная компетентность родителей; использование матерью языковых описаний эмоций в общении с ребенком.

С развитием соцсетей в современном мире обозначился новый модный, но, с точки зрения психологов, очень опасный тренд: погоня взрослых людей за количеством достижений их детей. Родители с целью прослыть самыми передовыми и заботливыми требуют от своих детей максимум вовлеченности в разные направления личностного развития. Однако, как показывает практика, это часто имеет неприятные последствия: чрезмерная занятость подростков ведет к тревожности, и такое явление, как подростковая депрессия, больше не редкость. Мы считаем, что причина этого – плохо сформированная база для успешности: вместо неподъемного для подростка количества развивающих секций, возможно, гораздо полезнее помочь ему сформировать высокий эмоциональный интеллект,

благодаря которому подросток сам сможет стать автором своей жизни, определив круг своих интересов и сосредоточившись на том, в чем он будет действительно успешен и удовлетворен.

Что же поможет родителям в формировании эмоционального интеллекта у детей-подростков?

В первую очередь необходимо оценить уровень эмоционального интеллекта, например, с помощью теста MSCEIT-YRV [3], который на данный момент в качестве инструмента для диагностики эмоционального интеллекта признан самым валидным в научном сообществе. Дополнительно стоит воспользоваться одним из опросников социально-эмоциональных навыков ребенка, а также опросником детско-родительских отношений (А.А. Куликова, Е.А. Орел) с целью определить такие показатели подростка, как общий коэффициент эмоциональности (EQ), уровень эмпатии, использование эмоций в социальных контактах, наличие эмоциональной напряженности. Они помогут определить, какое направление требует улучшения. Полученные данные позволят сконцентрироваться на основной задаче.

Также полезен анализ преобладающих эмоций: если подросток чаще испытывает положительные эмоции, вероятно, его основные потребности удовлетворены, если же негативные эмоции демонстрируются чаще, возможно, стоит уделить подростку больше внимания и даже посетить психолога [4].

Для развития способностей распознавания и понимания эмоций необходимо как можно чаще смотреть фильмы всей семьей, затем обсуждая причинно-следственные связи эмоций героев кинолент; делиться со своими детьми-подростками своими эмоциями, попутно объясняя их причины; обсуждать житейские ситуации, формирующие эмоциональный фон семьи.

Чтобы научить детей-подростков грамотному использованию своих эмоций и управлению ими, полезно разбирать ситуации, в которых эмоции не позволили добиться желаемого результата. Вместе можно придумать, как в следующий раз перед решением задачи можно вызвать нужную эмоцию, а также обсудить несколько техник, позволяющих успокоиться.

Для формирования эмпатии и ответственности поможет личный пример родителей: проявление ими эмпатии по отношению ко всем членам семьи, обучение подростка навыкам ухода за домашними животными и цветами, со временем разовьют эти качества.

В современном мире наблюдается рост интереса общества к науке психологии. В этих условиях психологи имеют большие возможности для популяризации феномена эмоциональный интеллект, а также для распространения информации о необходимости его развития. Мы считаем, что, пропагандируя развитие эмоционального интеллекта, представители психологической науки могут способствовать оздоровлению нации и повышению общего уровня удовлетворенности жизнью людей.

Библиографический список

1. Ильин Е.П. Эмоции и чувства: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. СПб.: Питер, 2011. 782 с.
2. «Лучшие худшие годы»: разводы бьют рекорды: Аналитика Накануне.RU. URL: <https://www.nakanune.ru/articles/122469/?ysclid=m3cd31vapm904508338> (дата обращения: 10.11.2024).
3. Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Ветрова И.И., Мигун Ю.П. Тест эмоционального интеллекта: методическое пособие. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2019.
4. Сергиенко Е.А., Хлевная Е.А., Киселева Т.С. Эмоциональный интеллект во благо всей семьи. М.: АСТ, 2023. 286 с.
5. Mayer J.D., Salovey P. The intelligence of emotional intelligence // Intelligence. N.Y. 1993. P. 433–442. URL: <https://eclass.hmu.gr/modules/document/file.php/IP-ERLSF116/Mayer-Salovey.1993libre.pdf#:~:text=Emotional%20intelligence%20is%20a%20type,emotional%20content%20in%20problem%20solving> (дата обращения: 12.11.2024).

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МОДЕЛИ РАННЕЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ Ф. ДОЛЬТО В СИСТЕМЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Ю.В. Бахонская

Гуманитарный институт

*Санкт-Петербургского политехнического университета Петра Великого,
г. Санкт-Петербург*

В отечественной психологии развитие человека как личности понимается как проявление самостоятельности во взаимодействии с окружающим миром, что ведет не только к социализации, но и проявлению интеллектуального и творческого начала в любой деятельности, на благо развития общества и общей культуры человечества.

Известно, что ребенок развивается в окружении взрослых, оказывающих ему помощь в получении и использовании знаний и социальных умений. Иногда это осуществляется с помощью жестких требований и давления на ребенка, иногда – посредством формирования его самостоятельных действий. Однако независимо от степени свободы ребенок осуществляет деятельность, в которой происходит его развитие, оказывающее существенное влияние на формирование личности [133].

Отчужденность родителей в воспитании детей – «возрастная сегрегация», приводит к формированию дезадаптации, которая проявляется в неспособности детей, а впоследствии и подростков найти свое «место» в жизни общества [11]. Таким образом, в зону риска попадают дети, адекватно не прошедшие ранние стадии психологического развития, эмоционально не подготовленные родителями к началу посещения детского сада, школы, не имеющие опыта взаимодействия со сверстниками, или имеющие опыт травматической социализации [10].

Сегодня родительство как социальная позиция претерпевает существенные изменения. Ценность опыта «становления родителем» конкурирует с ценностями профессиональной и жизненной успешности. Распад традиционных практик воспитания, появление новых моделей семьи, перемешивание различных культур заставляют родителей конструировать свою родительскую роль заново. Проблема адаптации детей возникает в дошкольном отделении, и если в совместной работе с родителями и педагогами не решается, то она неизбежно переносится в начальную школу и среднюю, и в наиболее резкой форме, может проявиться во время кризиса подросткового возраста. Адаптация – это снижение чувствительности к раздражителю, процесс активного приспособления к условиям новой социальной среды.

Есть теории, рассматривающие социальную адаптацию как результат совместной деятельности, определяемой общностью целей и ценностных ориентаций. Основные типы адаптационного процесса определяются структурой

потребностей и мотивов индивида: преобладание активного воздействия на социальную среду и тип, которому характерно пассивное конформное принятие целей и ценностных ориентиров.

Для решения проблемы была создана авторская программа «Психологическое сопровождение детей и работа с родителями в рамках решения проблемы отчужденности родителей в воспитании ребенка», которая способствует профилактике возникновения симптомов дезадаптации и снятию психологического напряжения в адаптационный период, плавной, не травматичной социализации детей [4]. Сегодня эта программа работает в структуре психологического сопровождения субъектов образовательного процесса в рамках Родительского клуба.

В результате 20-летнего использования программы в дошкольных образовательных учреждениях № 391 и 69 Выборгского района, школах № 619 Калининского района и № 569 Невского района г. Санкт-Петербурга мы отметили, что у родителей происходит смещение ценностей в сторону семьи, повышение ответственности за воспитание ребенка.

Для психологической помощи в адаптации детей мы использовали опыт центра «Зеленый дом», функционирующего по модели Ф. Дольто [12].

Наследие Франсуазы Дольто

Франсуаза Дольто – детский психоаналитик. Она была одним из первых практиков детского психоанализа во Франции. Франсуаза родилась в 1908 г. и прожила 80 лет. Получив специальность детского врача, она обратилась к психоанализу и начала обучение у Р. Лафорга. В 1939 г. она защитила диссертацию на тему «Педиатрия и психоанализ» и до конца жизни лечила детей словом [5]. В своей многолетней практике в области детского психоанализа она акцентирует внимание на необходимости придерживаться важнейшего принципа в воспитании детей быть на стороне ребенка: видеть, слушать, слышать, уважать и любить его.

Ф. Дольто, проникая во внутренний мир ребенка, с легкостью распознавала мотивы его поведения, тонко чувствовала, о чем ребенок хочет сообщить ей. В своих работах она учит с помощью целостного, тонкого анализа «...видеть и понимать многомерность мира ребенка, его неоднозначность и сложность» [3]. Подход Ф. Дольто основан на постулате: «Детство – не подготовка к жизни, а сама жизнь, и ребенок – не будущий человек, а просто человек, обладающий свободой быть и стать, человек, за которого и перед которым мы ответственны» [6; 7].

В 1979 г. в Париже открылось необычное детское учреждение – «Зеленый дом» [<http://www.lamaisonverte.asso.fr>]. Это открытое социальное пространство, куда может прийти каждый, кто только готовится или уже стал родителем и полон вопросов, касающихся воспитания малышей до трех лет.

Новый способ приема маленьких детей и их родителей был изобретен Франсуазой Дольто вместе с Пьером Бенуа, Колетт Ланжиньон, Мари-Элен Маландран, Мари-Ноэль Ребуа и Бернаром Тисом. С тех пор идея широко распространилась не только во Франции, но и в других странах Европы.

Накопив практический опыт, Ф. Дольто начинает работать над теорией бессознательного образа тела. Она первая показала, насколько ребенок с первых дней своей жизни путем речевого общения с окружающим миром стремится к самоутверждению. Если мы беседуем с ребенком, рассказываем, что происходит вокруг и с ним самим, желая донести до него эту информацию, то он нас обязательно услышит. Если ребенку, который страдает после родов, объяснить, что с ним будет происходить, что сейчас происходит, его состояние не усугубится. И, наоборот, состояние усугубится, если ему ничего не рассказывать [1].

В России Дольто известна благодаря своим книгам «На стороне ребенка», «На стороне подростка», «Когда рождается ребенок», «Бессознательный образ тела». В «Зеленом доме» в Париже и по сей день, шесть дней в неделю, ребенка принимают от первого лица, помогая детям и родителям расслышать и понять друг друга. Сегодня во Франции существует уже более восьмисот «Зеленых домов» [2].

Цель «Зеленого дома» – «ранняя социализация», т.е. плавный переход из мира семьи в мир новых впечатлений и правил [6]. Технология работы «Зеленого дома» принципиально отличается от технологии современных ясельных групп. Она предполагает свободное естественное присутствие детей (в возрасте до 4-х лет) и их родителей в пространстве, отличающемся от всех прочих тем, что внутри него есть несколько непреложных правил для детей и родителей, и оно специально продумано и организовано с учетом психологических особенностей этого возраста [8; 9]. Работа специалистов заключается в общении с родителями и детьми, совместном с родителями наблюдении за детьми, поиске индивидуального подхода к воспитанию детей с учетом их индивидуальных особенностей.

Основная задача адаптационного периода – создание структуры, оберегающей детскую психическую энергию на основе базовых психологических потребностей ребенка, и ознакомлению с этими потребностями родителей. Социализация, о которой так много сейчас говорят, происходит благодаря поддержке близкого, того, кто рядом, и при этом необходимо присутствие других детей и других взрослых.

Таким образом, пересечение социального с интимным пространством семьи помогает ребенку завязывать первые отношения с внешним миром.

Библиографический список

1. Dolto F. Une psychanalyste dans la cite // France: Gallimard, 2009. 400 p.
2. Pratiquer la psychologie clinique aupres des enfants et des adolescents // Paris: Dunod, 2007. 600 p.
3. Schauder Claude. Lire Dolto aujourd'hui. // France: Eres, 2004. 136 p.
4. Бахонская Ю.В., Федына Н.В. Научно-методическое обеспечение психолого-педагогического сопровождения личностно ориентированного образовательного процесса // Научно-технические ведомости СПбГПУ. 2012. 2 (148). СПб. изд. Политехнического университета. С. 72.

5. Дольто Ф. Мы идем в «Мэзон Верт» // На стороне ребенка. СПб.: Петербург XXI век. 1997. 517 с.
6. Дольто Ф. Бессознательный образ тела / Пер. с фр. И.Б. Ворожцовой. Ижевск: ERGO, 2006. 317 с.
7. Дольто Ф. На стороне ребенка // Рама Паблишинг. 2015. 730 с.
8. Дольто Ф. Собрание сочинений / Пер. с фр. под науч. ред. С.Ф. Сироткина. Ижевск: ERGO, 2010. 520 с.
9. К столетию со дня рождения Франсуазы Дольто (1908–2008) // Консультативная психология и психотерапия. 2008. Т. 16, № 2. С. 54–71.
10. Пазухина И.А. Давай познакомимся! СПб.: Детство-Пресс, 2008. 272 с.
11. Руководство практического психолога. Готовность к школе: развивающие программы / под ред. И.В. Дубровиной. Екатеринбург: Деловая книга. 1998. 107 с.
12. Смирнова Е.О., Холмогорова В.М. Межличностные отношения дошкольников. Диагностика, проблемы, коррекция. М.: Владос, 2005. 158 с.
13. Тугушева Г.П., Чистякова А.Е. Экспериментирование в детском саду. СПб.: Детство-Пресс, 2007. 128 с.

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ С ПОМОЩЬЮ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТРУДА

Н.В. Вайника

МАОУ СШ № 76, г. Красноярск

Уроки технологии «художественный труд» играют ключевую роль в развитии творческих способностей обучающихся с интеллектуальными нарушениями. Эти уроки предоставляют учащимся возможность раскрыть свой творческий потенциал, совершенствовать практические навыки, а также способствуют их профессиональному самоопределению. В данной статье будет рассмотрена роль технологических уроков в развитии творчества, а также методы и пути, способствующие раскрытию творческого потенциала данной категории обучающихся [1].

Роль уроков технологии в развитии творческих способностей

Уроки «художественного труда» предоставляют широкие возможности для развития творческих способностей обучающихся с легкой умственной отсталостью. На этих занятиях учащиеся знакомятся с различными видами художественно-прикладного творчества, такими как рисование, лепка, аппликация, вышивка, макраме и другие. Выполняя творческие проекты, дети учатся нестандартно мыслить, находить оригинальные решения, совершенствовать свои навыки и умения. Кроме того, уроки технологии способствуют развитию мелкой моторики, пространственного мышления и воображения, что также является важным компонентом творческого развития [3].

Ключевая роль технологических уроков

- Знакомство с различными видами художественно-прикладного творчества.
- Развитие нестандартного мышления и оригинальных решений.
- Совершенствование практических навыков и умений.
- Развитие мелкой моторики, пространственного мышления и воображения [3; 4].

Методы развития творческих способностей на уроках технологии

Для эффективного развития творческих способностей обучающихся с легкой умственной отсталостью на уроках технологии профильный труд «художественный труд» важно использовать разнообразные методы и приемы. Например, включение в занятия заданий на визуализацию, ассоциативное мышление и нестандартное применение материалов. Также полезны групповые проекты, где дети могут совместно обсуждать идеи и находить оригинальные решения. Кроме того, стимулирование познавательной активности и создание ситуаций успеха играют ключевую роль в раскрытии творческого потенциала данной категории учащихся [1; 2].

Методы развития творчества

- Визуализация и ассоциативное мышление.
- Нестандартное использование материалов.
- Групповые проекты и совместное творчество.

Ключевые факторы

- Стимулирование познавательной активности.
- Создание ситуаций успеха.
- Раскрытие творческого потенциала.

Применение данных методов на уроках технологии профильный труд «художественный труд» позволяет обучающимся с легкой умственной отсталостью раскрыть свои творческие способности, развить воображение и нестандартное мышление, а также получить навыки, необходимые для дальнейшего профессионального самоопределения [5; 6].

Библиографический список

1. Бабушкина Н.Н. Развитие творческих способностей учащихся на уроках технологии. 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-tvorcheskih-sposobnostey-uchaschihsya-na-urokah-tehnologii-1/viewer> (дата обращения: 11.11.2024).
2. Богданова О.С. Особенности профессионального самоопределения учащихся с нарушениями интеллекта. 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnogo-samoopredeleniya-i-professionalnyh-predpochteniy-shkolnikov-s-intellektualnymi-narusheniyami/viewer> (дата обращения: 12.11.2024).
3. Дыба Д.П. Особенности развития творческих способностей у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости в процессе изобразительной деятельности. 2020. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-razvitiya-tvorcheskih-sposobnostey-u-mladshih-shkolnikov-s-legkoy-stepenyu-umstvennoy-otstalosti-v-protssesse/viewer> (дата обращения: 10.11.2024).
4. Муратова А.Р. Характеристика системы профессионального образования России. 2019. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-sistemy-professionalnogo-obrazovaniya-rossii/viewer> (дата обращения: 09.11.2024).
5. Эркенова А.В. Возможности художественного труда в развитии творческой активности детей. 2021. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-hudozhestvennogo-truda-v-razvitii-tvorcheskoy-aktivnosti-detey/viewer> (дата обращения: 07.11.2024).
6. Шапкин В.В. Применение принципов художественно-творческой деятельности в профессиональном образовании будущих художников традиционных художественных промыслов. 2021. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-printsipov-hudozhestvenno-tvorcheskoy-deyatelnosti-v-professionalnom-obrazovanii-buduschih-hudozchnikov-traditsionnyh/viewer> (дата обращения: 05.11.2024).

ВНЕДРЕНИЕ ДЕВАЙСОВ В ЖИЗНЬ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА. ТИПИЧНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ

О.М. Вербянова

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Анализ содержания обращений за консультационной поддержкой родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста, дал возможность выделить обращения, где уже обозначена проблема в воспитании ребенка, и родитель ищет пути ее решения. («Как отучить ребенка от гаджетов?», «Что делать, если ребенок не слушается?»). В этой группе запросов, требующих исправления сложившихся проблем, большая часть (86 %) связана с тем, что родители сами выбрали неправильные методы и приемы в вопросах воспитания детей [1]. Изначально родители ищут легкие сиюминутные решения, которые в перспективе оборачиваются проблемами. По сути, они хотят исправить свои ошибки, которых можно было бы избежать. Наибольшая доля таких обращений связана с использованием девайсов как некоторого средства, помогающего быстро решить затруднения во взаимодействии родителей и ребенка в бытовых ситуациях. Примеры такого рода обращений: «Как отказаться от использования гаджета во время приема пищи?»; «Ребенку ничего не интересно, кроме мультиков и игр на смартфоне»; «Дома ребенок все время требует, чтобы ему дали смартфон».

Для того чтобы решать любую проблему, надо внимательно проанализировать ее причины. К сожалению, в условиях высокого темпа социальной жизни, возрастающих проблем семьи современным родителям не хватает элементарного терпения для того, чтобы ребенок сам оделся, сам поел. Более того, психология современного молодого человека ориентирована на проживание близкой перспективы, без осознания возможных последствий. Нередко молодые родители живут только сегодняшним днем и не могут, а, скорее всего, не хотят понять того, к чему они подталкивают своего ребенка сегодня и что будет с ним завтра.

Рассмотрим типичный запрос родителей: «Как отучить ребенка от использования гаджета во время приема пищи?». Когда ребенок плохо и медленно ест, родители предлагают ему посмотреть мультфильм на мобильном устройстве (МУ), решая тем самым проблему с пользой для себя, а не для ребенка. К сожалению, родители не всегда отслеживают, как сами приводят ребенка к зависимости от МУ. Связь физиологических потребностей (прием пищи) и развлечений (посредством МУ) порождает привычку, в основе которой лежит стойкая условно-рефлекторная пищевая зависимость. Получение эмоционального удовольствия от просмотра видеоконтента связано с выделением эндорфина – гормона радости, который укрепляет привыкание к девайсу на гормональном фоне. Преодоление такой привычки требует длительной воспитательной работы со стороны родителей, в то время как ребенок не хочет менять что-либо в своем поведении.

К сожалению, прием пищи ребенка «под аккомпанемент» МУ влечет за собой и другие проблемы, которые уместно обсудить. Так, отвлечение внимания от пищи приводит к тому, что ребенок не пережевывает, а «пересасывает» ее, что

только увеличивает время приема пищи. Во время просмотра мультфильмов у ребенка затрудняется выделение пищеварительных ферментов, и пища надолго «залегает» в желудке. Кроме того, сосредоточение внимания на экране МУ не дает ребенку в полной мере ощутить вкус блюда и разобраться в своих пищевых предпочтениях, что влияет на формирование культуры питания, а значит, и физического развития. Отсутствие внимания к своему организму и увлеченность событиями на экране не позволяют определить стадию насыщения пищей, а это прямой путь к ожирению организма [3].

Нередко строгие требования родителей относительно приема пищи рожают тревожность ребенка и подавляют аппетит. Так, обнаружено, что высокий уровень непоследовательного воспитания был связан с высоким уровнем чувствительности к еде, эмоциональным перееданием и недоеданием [5]. Избавление ребенка от пагубной привычки требует немалых усилий и времени. Самый оптимальный путь: на фоне разрушения устоявшегося негативного динамического стереотипа следует создавать новый полезный стереотип поведения.

Консультирование родителей по запросу о питании ребенка без МУ включало в себя беседу с родителями об особенностях организации питания ребенка в семье. Представления родителей по этому вопросу свелись к нескольким фразам: «пища должна быть разнообразной» и «надо кормить ребенка по часам». Трудности вызывал вопрос о том, что любит ребенок, кроме сладкого и мучного. Среди любимых блюд ребенка родители часто называют блюда, которые сами не готовят, а заказывают их в специализированных сервисах, где готовят в основном для взрослых. Родители не имеют представлений о детском меню.

Обращения родителей по поводу организации питания ребенка без МУ, анализ ситуаций в семье позволяют высказать ряд рекомендаций родителям.

1. Прежде всего следует сказать о роли совместного приема пищи всей семьей. Здесь значим не только пример того, как взрослые и старшие дети принимают пищу, а важно событие, которое объединяет семью. Родителям следует демонстрировать культурные способы питания, высказывать позитивное мнение о вкусе и пользе приготовленного блюда [2].

2. В каждом деле важна подготовка ребенка к предстоящему делу. Предварительная мотивировка к приему вкусной пищи приводит к слюноотделению и повышению аппетита. Аппетит возникает не только на основе голода. Как известно, аппетит – это эмоциональное ощущение, связанное со стремлением человека к определенной пище. Возможно, что возбуждение аппетита как эмоциональное предчувствие перед едой постепенно начнет вытеснять ожидание эмоций, связанных с просмотром мультфильмов.

3. Обращает на себя внимание, что мультимедиа создается в очень привлекательном виде с использованием ярких и наглядных средств. Очевидно, что привлекательная подача блюда может усилить интерес ребенка к пище. Сейчас в интернет-ресурсах можно найти примеры разнообразного оформления блюд для детей и формы их подачи. Словесное сопровождение оригинально оформленного блюда усилит мотивацию приема пищи у ребенка.

4. Взрослым следует обратить внимание на объем предложенной пищи ребенку. Нередко родители избыточно «нагружают» тарелку ребенка, при этом говоря: «Ну, сколько съест». Большой объем пищи изначально вызывает ее отторжение у ребенка. Родителям следует познакомиться с возрастными нормами рационального питания.

5. Особую роль в организации питания без МУ играет соблюдение не только режима питания, а общего режима. Разумное сочетание отдыха и активности развивает аппетит. Прием пищи в определенное время способствует выделению слюны и ферментов, которые облегчают поглощение, переваривание и усвоение пищи. Родителям следует отказать ребенку в сладких перекусах, которые снижают аппетит [4].

6. Огромное значение для успешного питания без МУ имеет формирование вкуса у детей на основе изучения возрастных и индивидуальных предпочтений. Возрастные предпочтения детей, как правило, связаны с приемом сладкого. Уже хорошо известны негативные последствия от употребления сладкой и излишне соленой пищи. Некоторые родители выбирают путь полного отказа от сахара и соли при приготовлении блюд для детей. Это не является разумным, за исключением специальных рекомендаций врача в случае какого-либо заболевания. Пища, приготовленная без сахара и соли, не возбуждает аппетит, т.к. часто не имеет запаха. Кроме того, у детей физиологически узкий пищевод и нередко вырабатывается мало слюны, что затрудняет процесс проглатывания «невкусной» пищи и может привести к отказу от твердой пищи. Разумное использование сахара и соли обеспечивает более приятный вкус и это усиливает привлекательность пищи. Очень значимо для организации питания ребенка внимание к его индивидуальным вкусовым предпочтениям.

Еще раз следует напомнить родителям, что избавление детей от вредных привычек – это длительный процесс, который требует больших усилий и терпения.

Библиографический список

1. Вербианова О.М., Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю. Анализ консультативных обращений современных родителей, воспитывающих детей дошкольного возраста // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. № 1 (59). С. 47–54.
2. Вязмикина Д.П., Анисеева О.В., Жимаева Е.М. Формирование привычек здорового питания в условиях семьи // Актуальные проблемы современной России: психология, педагогика, экономика, управление и право. Сборник научных трудов. Москва, 2023. С. 329–332.
3. Скворцова О.В. Современный взгляд на метаболические особенности детского ожирения и его осложнения // Наука молодых (Eruditio Juvenium). 2023. Т. 11, № 4. С. 595–606.
4. Boots S.B., Tiggemann M., Corsini N., Mattiske J. Managing young children's snack food intake. The role of parenting style and feeding strategies. *Appetite*. 2015; 92:94–101. URL: <https://hdl.handle.net/2440/97672> (access date: 8.11.2024).
5. Leuba A.L., Meyer A.H., Kakebeeke T.H. et al. The relationship of parenting style and eating behavior in preschool children. *BMC Psychol* 10, 275 (2022). URL: <https://doi.org/10.1186/s40359-022-00981-8> (access date: 8.11.2024).

АНАЛИЗ ПРОЯВЛЕНИЙ УВЛЕЧЕННОСТИ КОМПЬЮТЕРНЫМИ ИГРАМИ У ПОДРОСТКОВ

О.М. Вербянова, М.С. Конджорян

КГПУ им. В.П. Астафьева; МАОУ СШ № 17, г. Красноярск

Одной из актуальных культур, получивших популярность среди молодежи, является культура компьютерных игр. Она формируется в результате роста индустрии игр, которая притягивает к себе огромное количество людей, особенно подростков, вовлеченных в игровой процесс.

Однако общественность еще не сформировала однозначного мнения по поводу влияния культуры компьютерных игр на сознание подрастающего поколения.

Что касается определения понятия «компьютерная увлеченность», А.В. Федин в своем исследовании под увлеченностью компьютерными играми понимает явление, при котором человек испытывает желание проводить свое свободное время за компьютерными играми [3]. Кроме этого, исследователь добавляет, что при сильной увлеченности компьютерными играми у человека могут проявляться признаки аддикции, при которых игры становятся средством ухода от проблем реального мира и тем самым начинают заменять реальность.

По степени выраженности аддиктивных тенденций увлеченность компьютерными играми можно разделить на три уровня: низкий, средний и высокий [3]. Низкий уровень компьютерной увлеченности, по мнению А.В. Федина, проявляется в нехватке ярких эмоциональных реакций во время игрового процесса. В этом случае компьютерные игры воспринимаются лишь как способ проведения досуга. На таком уровне увлеченности не наблюдается никаких признаков аддиктивного поведения.

Средний уровень указывает на то, что компьютерные игры играют важную роль в жизни человека. Это увлечение начинает проявлять определенные аддиктивные черты, но все еще остается в рамках общепринятого поведения. Люди часто выбирают виртуальное общение вместо взаимодействия в реальном мире, прибегают к играм как способу поднятия настроения или уходу от реальных проблем. На этом этапе увлечения человек еще может контролировать количество времени, проведенного за компьютером.

И, наконец, высокий уровень увлеченности свидетельствует о наличии выраженных аддиктивных черт. Игры становятся не только целью, но и основным стимулом для жизнедеятельности. Человек начинает придавать больше значения виртуальному миру, чем реальной жизни. На этом уровне увлеченности человек полностью теряет ощущение времени, проводя часы за компьютером.

Таким образом, чем выше уровень увлеченности компьютерными играми, тем выше степень выраженности аддиктивных тенденций в этом увлечении.

Раскрывая особенности влияния компьютерных игр на психику подростков, Е.Ю. Скворцова выделяет следующие аспекты [2].

Первый аспект – это эмоциональное состояние. Компьютерные игры способны вызывать разнообразные эмоции у подростков, такие как радость, воодушевление, злость, разочарование и стресс. Положительные чувства от игрового процесса могут способствовать улучшению настроения и общего состояния подростка. Тем не менее сильные эмоциональные реакции могут привести к беспокойству, особенно если эти эмоции переносятся в реальную жизнь и затрудняют адаптацию к обычным жизненным ситуациям.

Второй аспект – это развитие эмоционального интеллекта. Определенные виды компьютерных игр могут содействовать формированию эмоционального интеллекта у подростков. К примеру, игры, в которых персонажи демонстрируют разные эмоциональные состояния и предполагают, что игрок должен анализировать и осмысливать эти эмоции, могут способствовать улучшению социальных и эмоциональных навыков.

И, наконец, последний аспект – это взаимодействие с другими игроками. С одной стороны, интернет-игры предоставляют возможность взаимодействовать с другими игроками. Это может помочь подросткам развивать свои социальные навыки, обучаться командной работе, сотрудничать и общаться в виртуальной среде. Но, с другой стороны, негативные аспекты такого общения включают агрессивное поведение, кибербуллинг и недостаток реального, непосредственного контакта с окружающими.

Неоднократно исследователи отмечают, что увлеченность компьютерными играми возникает на основе более комфортного эмоционального состояния подростка в условиях виртуального мира, когда реальные отношения с ближайшим социальным окружением не устраивают ребенка по каким-либо причинам. Очевидно, что увлеченность ребенка компьютерными играми может косвенно указывать на неблагополучие в отношениях с родителями. Изучение этого вопроса поможет скорректировать детско-родительские отношения и избежать формирования зависимого поведения у подростков.

В связи с повышенным вниманием к компьютерным играм со стороны подростков было проведено исследование, где изучался уровень увлеченности детей компьютерными играми. Для этого была использована методика «Тест-опросник степени увлеченности младших подростков компьютерными играми» (А.В. Гришина) [1]. Эмпирическое исследование проводилось с учащимися младшего подросткового возраста 12–13 лет в количестве 43 человек.

По результатам исследования были получены следующие данные, представленные на рис.: естественный уровень увлеченности – 23 %; средний уровень увлеченности – 61 %; уровень зависимой увлеченности – 16 %.

Исходя из результатов, у подростков преобладает средний уровень компьютерной увлеченности, что говорит о том, что для детей компьютерные игры являются важной частью их жизни, их внимание сфокусировано на определенных видах компьютерных игр, но при этом они не теряют контроля над частотой игровых сеансов и временными затратами на игру.

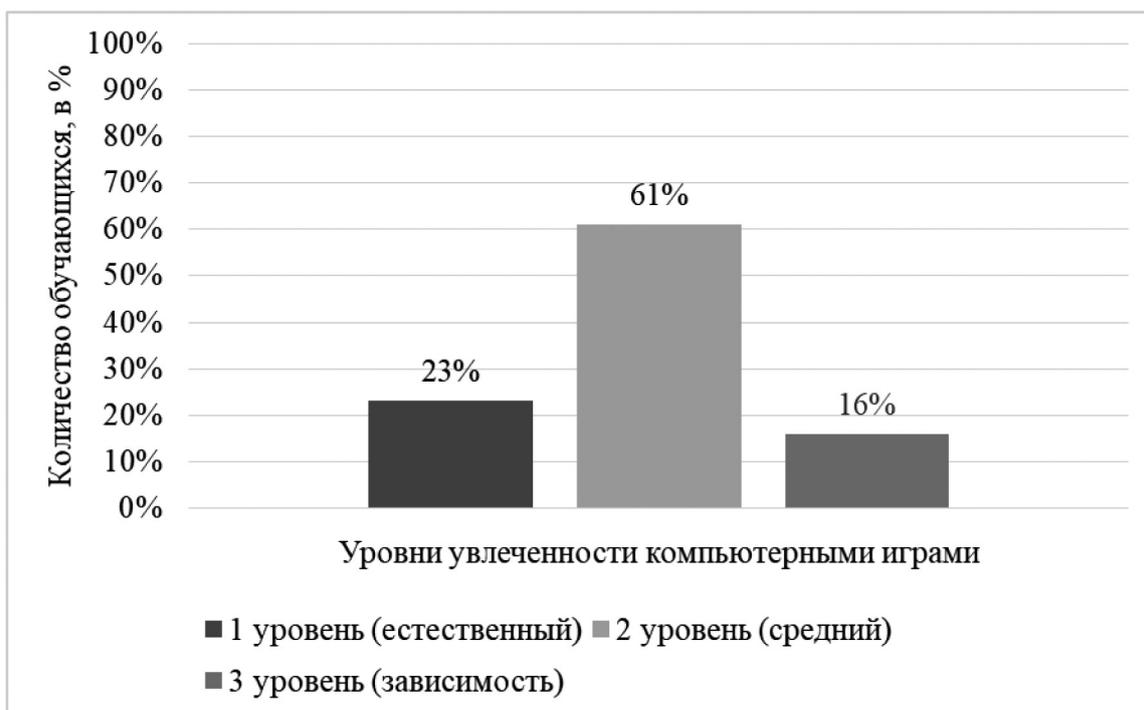


Рис. Результаты изучения распределения детей 12–13 лет в соответствии с уровнями увлеченности компьютерными играми

Тем не менее существует, хотя и незначительная, доля детей (16 %), где дети обнаружили высокий (зависимый) уровень увлеченности, что заслуживает внимания со стороны родителей, педагогов, психологов.

Таким образом, тема увлеченности компьютерными играми подростков актуальна, так как по результатам проведенного исследования можно отметить, что современные подростки не перестают играть, а увлеченность компьютерными играми может иметь деструктивное значение в развитии психики и социального взаимодействия.

Библиографический список

1. Гришина А.В. Тест-опросник степени увлеченности младших подростков компьютерными играми // Вестник Московского университета. 2014. Серия 14. № 4. С. 131–141.
2. Скворцова Е.Ю. Влияние компьютерных игр на детей подросткового возраста // Вестник науки. 2023. № 10 (67). С. 538–544.
3. Федин А.В. Увлеченность современных подростков компьютерными играми: степень выраженности аддиктивных тенденций // Ratio et Natura. 2020. № 2 (2). С. 44–46.

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВИЗАЦИИ НА КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ В ДЕТСКОМ ВОЗРАСТЕ И РОЛЬ РОДИТЕЛЕЙ В ИСПОЛЬЗОВАНИИ ДЕТЬМИ ЦИФРОВЫХ УСТРОЙСТВ

О.М. Вербянова, Е.С. Курбатова

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск,

МБДОУ «Емельяновский детский сад № 1 “Теремок”»

комбинированной направленности, п.г.т. Емельяново, Красноярский край

Современный мир стремительно меняется, и цифровые технологии становятся неотъемлемой частью жизни не только взрослых, но и детей. Цифровая среда стала важным фактором, который оказывает существенное влияние на интеллектуальное и социальное развитие детей [6].

Современное детство можно назвать цифровым, ведь с самого раннего возраста дети являются активными пользователями электронных цифровых устройств [5]. В настоящее время использование цифровых устройств открывает как новые возможности, так и риски, тем самым тема влияния цифровых технологий на психическое развитие детей сейчас привлекает внимание множества исследователей. Тем не менее часть вопросов остаются нерешенными и продолжают активно обсуждаться [4].

Исследователи выделяют два направления в изучении вопроса о влиянии гаджетов на развитие детей. Первый подход фокусируется на положительных аспектах использования электронных устройств, второй подход акцентирует внимание на негативных последствиях использования гаджетов детьми. Так, большинство исследователей отмечают связь между длительным использованием гаджетов дошкольниками и такими последствиями, как задержка развития произвольного внимания, социального взаимодействия, искажение когнитивного развития и задержка речевого развития [2; 3]. Вместе с тем выявляются и положительные эффекты, например, высокий уровень развития непроизвольного внимания и быстрая реакция на внешние стимулы [3].

При этом в некоторых исследованиях представлены сведения, что образовательный и детский контент поддерживает когнитивное развитие, тогда как развлекательные материалы и контент, предназначенный для взрослых, может иметь негативное воздействие [2]. Развивающие игры и приложения обладают потенциалом для умственного развития детей дошкольного возраста, однако длительное взаимодействие с гаджетами не способствует развитию воображения [9].

Продолжительная нагрузка со стороны цифровых источников на мозг приводит к усталости, перенапряжению и раздражительности. Когда организм испытывает стресс, начинает выделяться адреналин и кортизол. Сначала они повышают уровень энергии, но впоследствии приводит к ряду психических нарушений: нарушение когнитивных функций, агрессия, депрессия, гиперактивность, синдром дефицита внимания. Число детей с диагнозом синдром дефицита внимания в последние годы растет.

Детский мозг еще до конца физиологически не сформирован, но очень чувствителен к слуховой и зрительной стимуляции [10]. Воздействие гаджетов на неокрепший мозг ребенка и связанные с этим проблемы со здоровьем, возникающие у детей в процессе использования электронных устройств, негативно отражаются на его познавательной активности.

Цифровое поколение отличается любознательностью и стремлением к обучению, но лишь тогда, когда этот процесс вызывает у них интерес. Дети научились добывать информацию, однако часть ее может быть неправильно понята в связи с их незначительным возрастом. Они постоянно находятся в информационном потоке, что вызывает трудности в сосредоточении на сложной задаче, в связи с этим возникает проблема с концентрацией внимания [5].

Несмотря на все очевидные преимущества, которые могут предоставить цифровые средства, остаются нерешенными вопросы относительно их влияния на когнитивное развитие детей, в частности на развитие внимания.

Процесс обучения в школе возможен только при достижении определенного уровня развития внимания, все познавательные процессы напрямую зависят от него. Внимание играет решающую роль в организации учебного процесса в школе, поскольку концентрация на конкретном объекте не только помогает усвоению новой информации, но и поддерживает необходимую дисциплину для успешной учебной деятельности [7].

Внимание как высшая психическая функция имеет огромное значение в познавательном развитии детей, особенно для успешного освоения школьной программы. В настоящее время ученых беспокоит, что использование цифровых технологий в раннем возрасте может препятствовать развитию когнитивных процессов детей [8].

Также стоит отметить, что родители играют ключевую роль в формировании правильного отношения в использовании гаджетов. Родители, которые контролируют время, проводимое ребенком с электронными устройствами, и выбирают качественный образовательный контент, способствуют лучшему развитию когнитивных способностей своего ребенка [4]. Однако отмечается, что не все родители ответственно подходят к использованию гаджетов ребенком и выбору игр. К сожалению, есть и такие родители, которые не обращают особого внимания на то, чем занимается их ребенок в смартфоне или компьютере, считая, что дома ничего плохого произойти не может [1].

Есть мнение, что в настоящее время возникло так называемое «цифровое родительство». Родители часто погружены в свои смартфоны: отец следит за новостями политики и финансов, мать изучает моду и косметику, а ребенок увлечен очередной игрой. Каждый живет в своем информационном пространстве. «Цифровые родители» – это те, кто избегает ответственности и забывает о воспитании своих детей [5].

Анализ литературы позволил выделить несколько направлений по изучению влияния цифровых устройств на детей и роли родителей в использовании гаджетов детьми. Тем не менее в настоящее время не существует окончательного консенсуса в этом вопросе.

В современных научных исследованиях основное внимание уделяется общим аспектам влияния цифровых технологий на когнитивные процессы детей, они указывают как на негативные стороны, так и позитивные. Что касается влияния цифровых технологий на развитие внимания и его свойств, в большей степени изучается у детей младшего школьного возраста и подростков. Количество исследований, касающихся детей дошкольного возраста, явно недостаточно.

Сегодня актуальными в исследованиях являются подходы, когда вопрос о влиянии девайсов на развитие психики ребенка-дошкольника рассматривается в контексте семейного воспитания, когда учитываются отношения взрослых к ребенку, гаджетам, пониманию значимости гаджетов в современной жизни.

Библиографический список

1. Белова Е.С., Шумакова Н.Б. Особенности использования цифровых устройств как компонентов семейной микросреды для познавательного развития старших дошкольников // Современное дошкольное образование. 2022. № 6 (114). С. 42–53.
2. Бухаленкова Д.А., Чичинина Е.А., Чурсина А.В., Веракса А.Н. Связь между использованием цифровых устройств и когнитивным развитием детей дошкольного возраста: данные научной литературы // Наука для образования сегодня. 2021. Т. 11, № 3. С. 7–25.
3. Горобец Е.А., Гамирова Р.Г., Схиртладзе А.В., Прусаков В.Ф., Волгина С.Я. Особенности когнитивного развития у детей раннего и дошкольного возраста, использующих гаджеты // Российский вестник перинатологии и педиатрии. 2021. Т. 66, № 5. С. 163–167.
4. Денисенкова Н.С., Тарунтаев П.И. Роль взрослого в использовании ребенком цифровых устройств // Современная зарубежная психология. 2022. Т. 11, № 2. С. 59–67.
5. Кудрявцев В.Т., Майорова-Щеглова С.Н., Милехина Т.А., Рожков М.И., Попкова Т.Д. Цифровое детство. Междисциплинарная дискуссия // Комплексные исследования детства. 2024. Т. 6, № 2. С. 73–84.
6. Курьян С.М. Исследование проблемы удержания внимания в условиях цифровизации образования // Современные информационные технологии и процессы. Выпуск 3: коллективная монография / отв. ред. и сост. Т.В. Пирязева. М.: Экон-Информ, 2022. С. 32–48.
7. Попрядухина Н. Определение психолого-педагогических условий развития произвольного внимания в младшем школьном возрасте // Scientific-Theoretical Journal of International Education Research. 2023. Т. 1, № 2. С. 4–11.
8. Солдатова Г.У., Рассказова Е.И., Вишнева А.Е., Теславская О.И., Чигарькова С.В. Рожденные цифровыми: семейный контекст и когнитивное развитие. М., 2022. 356 с.
9. Тарунтаев П.И. Использование цифровых устройств старшими дошкольниками и уровень развития умственных способностей // Современное дошкольное образование. 2023. № 5 (119). С. 56–67.
10. Трофимова Е.И. Влияние цифровизации на когнитивную сферу у детей // Молодой ученый. 2021. № 45 (387). С. 291–293.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭМПИРИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ВЗАИМОСВЯЗИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ И ТИПА РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ

А.Ф. Гох, Г.А. Шенцов

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Подростковый возраст – это период жизни значительных изменений как физиологического, так и психологического характера. Родительское отношение оказывает влияние на поведение подростка, а также родители могут сталкиваться с проблемами, связанными с поведением и эмоциональным состоянием детей. Проблемы в школе нередко способствуют конфликтам в детско-родительских отношениях, поскольку нередко родители требуют от своих детей, в т.ч. подросткового возраста, хорошей учебы и успеваемости. С другой стороны, неблагоприятный для психологического благополучия тип родительского отношения, например, неверие в силы и способности своего ребенка, убеждение в его неуспешности, бездарности, гиперопека, в свою очередь, является почвой для возникновения неуспеваемости. В современном мире наблюдается не только постоянная занятость родителей на работе, но и увеличение психологической дистанции между членами семьи, отдаление их друг от друга, проведение все большего времени в гаджетах в ущерб совместному досугу и детско-родительским отношениям, что может негативно отразиться и на психологическом комфорте и благополучии детей. Манифестация психологических проблем, нарушений психологического благополучия отмечается в подростковом возрасте.

Поскольку в 2019–2020 гг. пандемия нередко приводила к закрытию школ, возникали крайние психосоциальные изменения среди детей и подростков. Это проявлялось в повышении тревожности, появлении депрессивных симптомов и эмоциональной лабильности, снижении навыков коммуникации. COVID-19 привел к появлению «виртуального школьного образования», или «дистанционного образования». Из-за нехватки ИТ-специалистов, неготовности школ к дистанционному обучению у многих детей и подростков стали возникать трудности в обучении. Для лиц данной возрастной категории представлялось меньше возможностей эмоционального развития, развития коммуникативных навыков, эффективного общения, формирования групп сверстников. Вместе с тем ухудшение качества психосоциального функционирования создало условия для овладения навыками коммуникации, адаптации в социуме, общественном развитии в рамках своей семейной системы. Однако во многих семьях по причине необходимости больше времени проводить друг с другом стали возникать конфликты, в т.ч. в детско-родительских отношениях. Дети подросткового возраста, практически изолированные от живого общения со сверстниками, находящиеся в эпицентре ссор с родителями, еще больше могли испытывать эмоциональный дискомфорт. В связи с актуальностью данной проблемы было

проведено эмпирическое исследование взаимосвязи психологического благополучия подростков и типа родительского отношения.

База и выборка исследования: исследование проходило на базе МАОУ СШ № XX. В нем приняли участие 30 подростков в возрасте 13–14 лет. Из них 21 человек – женского пола, 9 человек – мужского пола. В исследовании приняли участие 30 родителей.

Гипотеза исследования: психологическое благополучие подростков определяется преобладающими типами родительского отношения: при этом неэффективный тип родительского отношения может способствовать психологическому неблагополучию подростка.

Методики исследования: опросник «Шкала психологического благополучия К. Риффа» в адаптации Н.Н. Лепешинского [1], опросник ОРО (А.Я. Варга, В.В. Столин) [2]. Данные методики были выбраны, т.к. они соответствуют цели исследования, являются надежными, валидными и широко применяются при проведении эмпирических исследований.

По результатам опросника «Шкала психологического благополучия К. Риффа» в адаптации Н.Н. Лепешинского, значительный уровень общего показателя психологического благополучия имеет место у 13 % старшеклассников. У 67 % человек – средний уровень психологического благополучия. Тем не менее 20 % респондентов не испытывают психологического благополучия. Это указывает на необходимость разработки и осуществления психокоррекции с данными подростками. Такая работа позволит избежать более серьезных последствий, будет иметь превентивный характер.

На следующем этапе исследования были установлены особенности родительского отношения. Как показали данные по методике А.Я. Варга–В.В. Столина, высокий уровень принятия личности ребенка демонстрируют 20 % родителей, что свидетельствует об уважительном отношении родителей к личностным особенностям и поведенческим проявлениям своих детей. Они без раздражения и излишней критики относятся к их поступкам, выбору. Тем не менее у 20 % человек – низкий уровень принятия своего ребенка, что говорит о доминировании гнева и досады по отношению к нему. Можно предположить, что эти родители сами испытывали на себе подобное отношение как в детстве, так и в подростковом периоде жизненного пути. В случае, если родитель не принимает ребенка таким, какой он есть, то у него формируется тревожность, заниженная самооценка, негативные самоотношение и образ Я, т.е. снижается уровень психологического благополучия и нервно-психической устойчивости, растет эмоциональное напряжение. Следствием этого может стать возникновение невротических нарушений и психосоматических расстройств.

Высокий уровень кооперации отмечается у 20 % испытуемых. Иными словами, эти взрослые поощряют самостоятельность и инициативу собственных детей, стараются быть с ними на равных. Количество респондентов с низким уровнем кооперации – 23 % человек, т.е. такие родители не могут выстроить диалогические отношения с детьми.

Высокие баллы по шкале симбиоз продемонстрировали 27 % родителей. Однако в случае с ребенком подросткового возраста симбиотические отношения будут сдерживать личностный рост ребенка, препятствовать проявлению инициативы, повышать тревожность, снижать уверенность в себе. Низкий уровень симбиотических отношений со своими детьми имеет место лишь у 1 %, что свидетельствует об эмоциональной отгороженности по отношению к ребенку.

Чрезмерный контроль по отношению к детям показали 20 % человек. Фактически это родители с преобладанием авторитарного стиля взаимодействия с ребенком. Они зачастую требуют от детей безоговорочного послушания. Такой тип родительского отношения, как «Маленький неудачник», преобладает у 20 % испытуемых. Такие родители относятся к своему ребенку как к несмышленному существу. У 33 % родителей подобный тип отношения к ребенку отличается низким уровнем. Следовательно, данные родители верят в своих детей, а их неудачи склонны считать случайными.

Для эмпирического подтверждения гипотезы о существовании взаимосвязи психологического благополучия и родительского отношения был проведен статистический анализ посредством коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Данный критерий является непараметрическим и позволяет определить силу и направление корреляционной связи между двумя признаками. При исследовании взаимосвязи получены следующие результаты (таблица).

Взаимосвязь родительского отношения и психологического благополучия подростков

П	П-О	КО	СИ	К	МН
ПОД	0.73**	0.72**	-0.19	-0.43*	-0.65**
А	0.74**	0.64**	-0.009	-0.59**	-0.75**
УО	0.73**	0.71**	0.04	1**	-0.68**
ЛР	0.73**	0.68**	0.02	-0.55**	-0.69**
ЦЖ	0.78**	0.74**	-0.12	-0.46*	-0.60*
СП	0.69**	0.69**	-0.07	-0.42*	-0.63*
ОП	0.77**	0.75**	-0.09	-0.47**	-0.69**

Примечание: * – уровень статистической значимости 95 %, ** – уровень значимости 99 %, П – показатель, П-О – принятие-отвержение, КО – кооперация, СИ – симбиоз, К – контроль, МН – «маленький неудачник», ПОД – положительные отношения с другими, А – автономия, УО – управление окружением, ЛР – личностный рост, ЦЖ – цель в жизни, СП – самопринятие, ОП – общий показатель

Как видно из таблицы, существуют следующие взаимосвязи:

– чем выше уровень принятия личности своего ребенка и кооперации с ним, тем лучше у него складываются отношения, выше степень самостоятельности, способность к личностному росту, уровень направленности в жизни, самопринятия и психологического благополучия;

– чем выше уровень авторитарности, тем хуже у ребенка складываются отношения, тем менее он самостоятельный, ниже способность к личностному росту, менее выражена направленность в жизни, ниже уровень самопринятия и психологического благополучия. Однако корреляция между родительским контролем и управлением окружения является положительной;

– чем выше уровень неверия в ребенка, тем хуже у ребенка складываются отношения с другими людьми, тем менее самостоятельные дети, они менее эффективно используют предоставляющиеся возможности, у них ниже способность к личностному росту, менее выражена направленность в жизни, ниже уровень самопринятия и психологического благополучия.

Цель и задачи исследования достигнуты. Выдвинутая гипотеза подтверждена.

Библиографический список

1. Лепешинский Н.Н. Адаптация опросника «Шкалы психологического благополучия» К. Рифф // Психологический журнал. 2007. № 3. С. 24–37.
2. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика: учебное пособие. Самара: Бахрах-М, 1998. 672 с.

АКТУАЛЬНОСТЬ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА К ОБУЧЕНИЮ В ШКОЛЕ

О.В. Груздева, Е.В. Ковалева

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Проблема подготовки детей к обучению в школе в современных условиях образования становится все более актуальной, особенно в свете изменений, происходящих в образовательной системе и постоянно растущих требований к обучающимся. Важным аспектом этого процесса является психологическая готовность детей старшего дошкольного возраста (5–7 лет) к началу школьной жизни. Эта готовность является многогранным понятием, в которое входят как эмоциональные, так и интеллектуальные аспекты развития. Исследования показывают, что успешная адаптация детей к учебному процессу в значительной степени зависит от родительского участия и поддержки в этом этапе жизни [6].

В настоящее время институт семьи претерпевает значительные изменения, что обусловлено нестабильностью экономической, политической обстановки в стране и в мире. Это влечет за собой перестройку морально-нравственных приоритетов, ценностей, традиций и системы воспитательных воздействий внутри семьи. Зачастую современные семьи не способны эффективно реализовать воспитательные функции, что обусловлено низким уровнем родительской компетентности, психологической неготовностью к родительству и низким уровнем осведомленности родителей о возрастных особенностях детей и эффективных стратегиях семейного воспитания. В связи с этим возникает проблема изучения особенностей компетентности родителей в вопросах психологии детей и семейного воспитания с целью разработки в дальнейшем стратегии помощи современной семье [3].

Система взаимоотношений детского сада, школы и семьи давно изменилась: в настоящее время у родителей (законных представителей) есть возможность стать полноправными участниками процесса воспитания и обучения своих детей. «Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года» (распоряжение Правительства РФ от 25.08.2014 г. № 1618-р) провозглашает принцип ответственности каждой семьи за воспитание, образование и развитие личности ребенка (детей) и за сохранение его здоровья, а приоритетами государственной семейной политики на современном этапе являются утверждение традиционных семейных ценностей и семейного образа жизни, возрождение и сохранение духовно-нравственных традиций в семейных отношениях и семейном воспитании, создание условий для обеспечения семейного благополучия, ответственного родительства, повышения авторитета родителей в семье и обществе и поддержания социальной устойчивости каждой семьи [7].

Родители играют ключевую роль в формировании психолого-педагогической готовности своих детей к школе. Однако на практике многие родители сталкиваются с целым рядом трудностей. Нехватка знаний о том, как правильно подготовить детей к школьной жизни и какие методики для этого используют, делает процесс подготовки затруднительным. Известно, что лишь небольшая часть родителей осознает, каким образом можно развивать у своих детей навыки, необходимые для успешного обучения, такие как умение работать в группе, самоорганизация, базовые навыки чтения и математики, а также навыки эмоционального интеллекта [5].

Психолого-педагогическая компетентность родителей включает в себя не только теоретические знания о том, как учить и воспитывать детей, но и практические умения применять эти знания в повседневной жизни. Это может включать разработку игр и занятий, способствующих развитию когнитивных навыков, организации совместных мероприятий, которые формируют уверенность в себе и способствуют социальным взаимодействиям. Исходя из этого, переход от теории к практике, от знания к действию – ключевая задача, стоящая перед родителями.

Исследования указывают на то, что родительское участие в обучении и развитии детей создает фундамент для их успешной адаптации к школе. Это возможно при условии, что родители обладают необходимыми знаниями и навыками для поддержки своего ребенка. При наличии такой поддержки дети демонстрируют более высокий уровень готовности: они меньше подвержены стрессу, легче адаптируются к новому окружению [2].

Родительская роль является одной из наиболее сложных социальных ролей, поскольку родители постоянно принимают решения о способах воспитания детей. При этом, как правило, преобладает ориентация родителей на собственный жизненный опыт, опыт близких людей и опыт, почерпнутый из средств массовой информации, который зачастую не отражает современные научные подходы к процессу воспитания. В этом случае можно говорить о низком уровне родительской компетентности. В настоящее время проблема родительской компетентности как фактора психологического благополучия детей приобретает особую актуальность, так как забота о семье является одной из важнейших составляющих государственной политики сохранения здоровья нации [8].

Таким образом, разработка данного исследования направлена на создание программ, которые повысят осведомленность родителей о психолого-педагогических методах подготовки детей к школе. В рамках этих программ предполагается обучение родителей основам психологической готовности, что, в свою очередь, будет позитивно сказываться на готовности и успешности детей в учебной деятельности [4]. Ожидается, что повышение уровня компетентности родителей создаст более устойчивую психологическую основу для детей, делая их более уверенными в себе, способными к саморегуляции и адаптации в условиях школьной среды. Это является особенно важным в контексте современного образовательного процесса, где требования к эмоциональному и интеллектуальному развитию детей становятся все более высокими.

Родители детей раннего и дошкольного возраста осознанно относятся к процессу воспитания детей, готовы к взаимодействию со специалистами в области дошкольного образования, но недооценивают значимость собственного участия в обеспечении развития ребенка [1]. Полученные в исследовании результаты позволяют обосновать направления и содержание психолого-педагогической помощи и формы психологического консультирования, просвещения родителей [5].

Библиографический список

1. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю., Вербианова О.М. Анализ затруднений современных родителей, воспитывающих детей раннего и дошкольного возраста, в вопросах воспитания, развития и обучения ребенка // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2022. № 3 (61). С. 139–147.
2. Бездухов В.П., Носков И.А. О многоуровневом характере педагогической рефлексии // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2015. Т. 17, № 1-3. С. 552.
3. Быкова Е.А., Истомина С.В., Самылова О.А. Особенности родительской компетентности современной российской семьи // Перспективы науки и образования. 2020. № 4 (46). С. 111–125. DOI: 10.32744/pse.2020.4.7
4. Груздева О.В. К проблеме обеспечения успешной социальной и образовательной адаптации детей в поликультурной образовательной среде // Сибирский вестник специального образования. 2015. № 1 (14). С. 25–27.
5. Кербис И.Ю., Груздева О.В. Повышение квалификации педагогов, психологов в современных условиях развития дошкольного образования // Психолого-педагогические и социальные условия развития и воспитания ребенка: сборник научных статей по психологии детства. Красноярск. 2016. С. 50–58.
6. Радзевич В.Д. Компоненты компетентности родителей в вопросах готовности ребенка дошкольного возраста к обучению в школе // Территория науки. 2018. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/komponenty-kompetentnosti-roditeley-v-voprosah-gotovnosti-rebyonka-doshkolnogo-vozrasta-k-obucheniyu-v-shkole> (дата обращения: 10.11.2024).
7. Распоряжение Правительства РФ от 25.08.2014 № 1618-р «Об утверждении Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года» (дата обращения: 12.11.2024).
8. Чумакова Е.Н. Родительская компетентность и психолого-педагогическая грамотность родителей как предмет психологического исследования // Вестник Русской христианской гуманитарной академии. Психологические и педагогические науки. 2020. Т. 1, № 1. С. 44–50.

ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ СЕМЬИ, ИМЕЮЩЕЙ РЕБЕНКА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, КАК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

О.В. Груздева, П.А. Омелянчук

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Сегодня в образовании выражен интерес к изучению и развитию детей, имеющих ограниченные возможности здоровья.

Дети с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) – это дети, которые имеют отклонения и недостатки в физическом и (или) психическом развитии, вызванные серьезными приобретенными или врожденными дефектами, и в соответствии с этим нуждающиеся в специальных условиях воспитания и обучения [5]. Существует несколько групп детей с ограниченными возможностями здоровья: с нарушением зрения (слабовидящие, слепые); с нарушениями эмоционально-волевой сферы (с расстройствами аутистического спектра); с нарушениями слуха; с нарушениями опорно-двигательного аппарата; со сложными недостатками развития; с задержкой психического развития; с тяжелыми нарушениями речи.

Согласно исследованиям, дети, имеющие ограниченные возможности здоровья, чаще имеют эмоциональные нарушения, чем здоровые дети. У них наблюдается тревожность, незрелость эмоциональной области, агрессивность, зажатость, замкнутость, стеснительность. Ребенок с ОВЗ, как правило, страдает из-за своей неспособности в чем-либо, тогда как для другого ребенка это является нормой.

Для многих детей с ОВЗ свойственна повышенная утомляемость. Зачастую они быстро становятся вялыми, раздражительными, нервными, имеют затруднительное внимание. При различных проблемах и неудачах теряют интерес к объектам, отказываются от выполнения каких-либо действий. Зачастую у детей с ОВЗ можно наблюдать двигательное беспокойство, ребенок становится суетлив, начинает гримасничать и жестикулировать, у него появляется повышенное слюноотделение, игровая деятельность образует с большими сложностями. У некоторых детей с ОВЗ отмечается высокая впечатлительность: эти дети отмечают даже малейшие изменения в настроении и произношении слов родителей, болезненно реагируют на смену обстановки, тяжело воспринимают слезы [2].

Источником приобретения ребенком старшего дошкольного возраста с ОВЗ навыков поведения, представлений о своей личности является семья. Поэтому эмоциональное благополучие семьи носит важное значение для развития ребенка в целом. Адекватное и правильное отношение семьи к особенностям ребенка, в том числе к его проблемам и сложностям – это значимые аспекты реабилитации растущей личности старшего дошкольника.

Семьи, воспитывающие детей дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья, выполняют важные функции, такие как реабилитационная, компенсирующая, коррекционно-развивающая, цель которых – восстановить

социальный и психофизиологический статус ребенка для его адаптации и материальной независимости, в том числе сформировать адекватную личность в современном обществе. Но такие функции могут быть нарушены эмоциональным неблагополучием семьи, возникающим на фоне воздействия многих аспектов, в которые входят: нарушение структуры семьи, определенные условия жизни, особенности личностей ее членов, эмоциональное состояние семьи, непринятие особенностей ребенка [3; 4].

Влияние родителей на личность ребенка дошкольного возраста, имеющего ограниченные возможности здоровья, независимого от того, непреднамеренное или преднамеренное оно, несет ключевое значение в его жизнедеятельности [3]. Даже если ребенок не был объектом внимания родителей, а стал случайным свидетелем их ссоры, конфликтов среди родственников, агрессивности, это обязательно отразится на его эмоциональной сфере, что может стать причиной закрепления недопустимых вариантов эмоционального проявления в будущем. В связи с этим выяснение отношений родителей при ребенке недопустимо. Они должны регулярно задумываться о формах выражения своих эмоций и об их влиянии на ребенка.

Эмоциональное благополучие семьи напрямую зависит от деятельности и поведения всех членов семьи. Так, А.С. Спиваковская отмечает, что «нет совершенного идеала нормы воспитания личности ребенка. Взаимодействие с детьми происходит на неповторимом и глубоком уровне, однако есть два правила, которым должны придерживаться родители – это независимость и любовь» [9]. Для развития личности ребенка старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья с самого рождения необходим уход и удовлетворение его психических и эмоциональных потребностей в безопасности, тепле, еде, общении с другими людьми [8]. Благодаря взаимодействию с окружением ребенок с ограниченными возможностями здоровья учится понимать, любить, сопереживать, контролировать свои действия и поступки, добиваться целей и желаний. Такие духовные ценности могут быть сформированы лишь в семье, в которой преобладает эмоциональное благополучие.

К настоящему времени существует несколько направлений исследования феномена эмоционального благополучия семьи. Суммарный анализ исследований позволяет обозначить эмоциональное благополучие как многомерное явление, определяющее эмоциональное самочувствие, являющееся параметром успешности эмоциональной регуляции индивида, которое тесно сопряжено с его психологическим благополучием [7].

В контексте семьи эмоциональное благополучие является совокупностью факторов (моральных, эмоциональных, социальных), обеспечивающих взаимодействие в семье и уровень ее благополучия, связанный с процессом и итогом адаптации к окружающей действительности [2]. Таким образом, любая семья формирует свой уклад, вырабатывает определенные нормы и ценности, способы взаимоотношения и на фоне этого отражает свое индивидуальное семейное благополучие.

Согласно В.С. Ильинскому, в структуру эмоционального благополучия входит: психологический климат, показывающий уровень вовлеченности человека во взаимодействие с окружением; удовлетворенность браком; система ценностей; культурный уровень образования; модели взаимодействия и методы решения спорных вопросов [6].

Обращая внимания на труды по проблеме эмоционального благополучия семей, имеющих детей старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья (В.И. Перегуда, Г.А. Свердлова, А.Д. Кошелева, И.Ю. Ильина), можно отметить, что стабильное эмоциональное состояние такого ребенка зависит от особенностей переживания конкретных обстоятельств в семье, его отношения к окружению, взаимодействию со сверстниками, познавательной области и стиля переживания стрессовых явлений [1].

Таким образом, можно сделать вывод, что семья является значимым звеном в формировании личности ребенка старшего дошкольного возраста с ограниченными возможностями здоровья. Она выступает как социальная структура общества, способствующая как интеграции такого ребенка, так и ее препятствованию.

Необходимы исследования различных позиций родителей, их поведения и психологического состояния на различные состояния и особенности развития детей. Нужны программы сопровождения семей, имеющих детей с ОВЗ, для создания в семьях конструктивных родительно-детских взаимоотношений.

Библиографический список

1. Брюханова Т.Г. Психолого-педагогическое просвещение родителей по проблеме эмоционального благополучия и развития ребенка дошкольного возраста // Педагогика: традиции и инновации: материалы X Междунар. науч. конф. (г. Казань, декабрь 2018 г.). Казань: Молодой ученый. 2018. С. 26–28.
2. Васильченко А.Е. Особенности эмоционально-волевого развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья // Наука и социум: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Новосибирск, декабрь 2018.). Новосибирск: Наука и социум, 2018. С. 1–5.
3. Вербианова О.М., Груздева О.В., Дубовик Е.Ю., Котова Е.В., Дудлинец Г., Ковалевский В.А., Василькова Ж.Г., Арамачева Л.В. Семья как фактор развития личности ребенка дошкольного возраста: монография. Красноярск, 2018. 160 с.
4. Груздева О.В., Борисенок Р.О. Развитие самосознания детей дошкольного возраста при разных типах родительского отношения // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2024. № 2 (68). С. 78–88.
5. Ермакова Н.Е., Ларкина И.В., Терешкина С.В. Работа с семьей, воспитывающей ребенка с ОВЗ, в условиях центра содействия семейному воспитанию (из опыта работы) // Молодой ученый. 2020. № 45 (335). С. 241–243.

6. Ильинский С.В. Факторы психологического благополучия семьи // Вестник Самарской гуманитарной академии. 2017. № 1 (21). С. 76–92.
7. Никулина Д.С. Подходы к определению эмоционального благополучия // Известия ЮФУ. Технические науки. 2008. № 6 (83). С. 73–76.
8. Спиридонова Е.С. Значение раннего развития детей с ограниченными возможностями здоровья // Молодой ученый. 2021. № 11.1 (353.1). С. 90–92.
9. Сучилова Е.И., Абросимова Е.А. Основные подходы в психологической литературе к проблеме родительского отношения к детям // Инновационная наука. 2023. № 12-2. С. 231–234.
10. Югова О.В. Специфика родительской позиции и семьи ребенка с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Череповецкого государственного университета. 2017. № 2 (77). С. 195–203.

ПРОБЛЕМА ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПСИХОМОТОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЕМЬЕ (ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)

О.В. Груздева, П.В. Попинако

КГПУ им. В.П. Астафьева; РЖД детский сад № 53 г. Красноярск

В наше время исследователи отмечают рост числа детей с задержкой психического развития, а также увеличения числа детей с задержкой речевого развития и усугубление причин этих нарушений [2]. Изучая развитие детей с задержкой психического развития и задержкой речевого развития, которые не получили своевременной помощи, исследователи указывают на неполноту развития у них психомоторных навыков к окончанию дошкольного возраста [10].

Психомоторные навыки являются важным фактором гармоничного развития ребенка, влияя на его двигательные умения, координацию, пространственную ориентацию и другие аспекты, необходимые для успешной социализации [1].

Как социальный фактор и контекст развития ребенка, семья играет ключевую роль в его развитии. Дети копируют стереотипы родительского поведения, таким образом, приобщаясь к семейным традициям и формируя культуру досуга, которая зависит от того, как родители проводят свое свободное время [5].

В современных условиях, когда у родителей часто не хватает времени на совместные занятия с детьми, важно обратить внимание на роль семейного досуга в обеспечении психомоторного развития детей старшего дошкольного возраста.

В связи со сказанным весьма интересным и актуальным является исследование проблемы обеспечения психомоторного развития детей старшего дошкольного возраста в процессе организации семейного досуга.

В исследовании будем опираться на сущностную характеристику терминов «психомоторное развитие» и «психомоторика». Так, В.В. Никандров определяет психомоторику как разновидность психических обусловленных движений человека, типологически различных в зависимости от строения тела, возраста, пола и т.п. К.К. Платонов считал, что психомоторика – это основной вид объективизации психики в сенсомоторных, идеомоторных, эмоциональных и двигательных реакциях и поступках [8].

В научных исследованиях по психологии и педагогике акцентируется, что психомоторное развитие охватывает не только развитие двигательных навыков и координации, но также развитие произвольности, внимания, памяти, мышления и эмоциональной сферы. Одной из важных целей в этой области является развитие физических возможностей детей и формирование стабильных психических структур [3].

Вместе с тем отметим, что полноценное психомоторное развитие детей необходимо сопровождать. В качестве средств или условий могут выступать семья и основные виды деятельности ребенка-дошкольника. Например, игровая

деятельность. Она играет ключевую роль в развитии ребенка дошкольного возраста, влияя на его психические, эмоциональные и социальные качества. Игра стимулирует творческие способности и фантазию ребенка, а также развивает координацию и двигательные навыки.

Организация игр в семье и в дошкольном учреждении, на наш взгляд, может успешно повлиять на развитие психомоторных качеств и умений детей. В процессе организованного взаимодействия, совместного досуга улучшаются все психические функции ребенка [6].

В литературе существует множество трактовок понятия «досуг». В работе С.Н. Майоровой-Щегловой понятие «досуг» рассматривается как совокупность занятий в свободное время от основного вида труда, занятости, поддержания первичных жизненных потребностей, которые выполняются по собственному выбору людей, а не по причине материальной или иной необходимости, и имеют важную функцию восстановления физических и психических сил человека, приносят ему самому ощущение удовольствия, развлечения, совершенствования или достижения важных для него целей [7].

С.В. Лавренцова в своей работе рассматривала понятие «семейный досуг» как часть свободного времени, которая предполагает добровольное и совместное участие членов семьи в разнообразных видах как активной, так и пассивной деятельности, способствующей сплочению семейного коллектива, направленная на развитие личности, восстановление психических и физических сил, а также на формирование родительских и супружеских отношений, на хранение и развитие нравственных и культурных ценностей, норм, образцов поведения членов семьи [9].

В понимании Н.М. Геновой семейный досуг – это совокупность занятий, с помощью которых восстанавливаются физические, умственные и психические силы каждого человека [4].

Таким образом, организация семейного досуга, направленного на развитие психомоторных навыков ребенка, является важным фактором его гармоничного развития. Совместные игры и занятия детей с родителями способны повлиять на развитие двигательных навыков ребенка, его координации, пространственной ориентации, мелкой моторики, а также предупредить или решить возможные проблемы психомоторного развития.

Дальнейшая исследовательская работа по решению проблемы психомоторного развития детей будет включать оценку показателей психомоторного развития современных детей дошкольного возраста и консультирование родителей по вопросам обеспечения психомоторного развития детей и организации семейного досуга.

Библиографический список

1. Архипова С.В., Подшивалова М.С. Особенности психомоторного развития дошкольников с общим недоразвитием речи // Гуманитарные науки. 2020. № 10. С. 46–49.

2. Архипова С.Н., Саввина Е.Г. Развитие речевой активности у детей раннего возраста с задержкой речевого развития // МНКО. 2024. № 4 (107). С. 135–137.
3. Волкова Е.А. Физическое воспитание детей дошкольного возраста как основа здоровья современного человека // Тенденции развития науки и образования. 2021. № 69-5. С. 12–15.
4. Генова Н.М. Внутрисемейные ценности: трансформация досуга // Культура и образование: научно-информационный журнал вузов культуры и искусств. 2024. № 1 (52).
5. Груздева О.В., Дьячук И.П., Лесняк В.А. Диагностика пространственной деятельности детей // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2013. № 2 (24). С. 160–164.
6. Кухар М.А., Груздева О.В. Семейное чтение как механизм освоения культурных ценностей // Психология и педагогика детства: о ценностях современного образования: сборник статей: в 2 частях. Красноярск, 23–24 марта 2023 года. Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2023. С. 87–94.
7. Нацун Л.Н. Взаимосвязь характеристик семейного досуга и уровня сформированности человеческого потенциала детей (на примере семей с детьми школьного возраста) // СНИСП. 2020. № 1 (29). С. 79–91.
8. Попинако П.В. Особенности психомоторного развития детей старшего дошкольного возраста // Вестник дошкольного образования. 2024. № 7 (259). С. 39–46.
9. Чельшева И.В., Романова Е.В. Основные направления организации культурно-досуговой деятельности школьников // Вестник Таганрогского института имени А.П. Чехова. 2018. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnyie-napravleniya-organizatsii-kulturno-dosugovoy-deyatelnosti-shkolnikov> (дата обращения: 12.11.2024).
10. Шутова Н.В., Суворова О.В., Архипова М.В. Комплексная диагностика психомоторного развития старших дошкольников в условиях онто- и дизонтогенеза // ПНиО. 2019. № 3 (39). С. 300–314.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГОВ КАК АКТУАЛЬНАЯ ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Е.А. Гуторов

МАОУ СШ № 93, г. Красноярск

Педагогическая деятельность предъявляет высокие требования к педагогу. Широкий круг профессиональных обязанностей и диапазон действий педагога, к компетентному и творческому исполнению которых он должен быть подготовлен, обуславливает особое значение диалектической гибкости научных понятий, служащих раскрытию рассматриваемых педагогических проблем. Некоторые понятия, связанные с характеристикой деятельности педагога, требуют более глубокого и разностороннего рассмотрения. Среди них особо значимо понятие «психолого-педагогическая компетентность». М.И. Лукьянова определяет психолого-педагогическую компетентность педагога как профессионально-личностную характеристику, в структуру данного феномена входит: психолого-педагогическая грамотность, психолого-педагогические умения педагога и его личностные качества и также автором отмечается, что взаимосвязь этих компонентов характеризует психолого-педагогическую компетентность как системное качество, опираясь на идеи системного подхода, выделяя интегративные системообразующие связи и отношения. Профессионально значимые личностные качества являются системообразующим элементом психолого-педагогической компетентности, выступающим в повышении результативности педагогической деятельности [6]. М.И. Лукьянова подчеркивает, что «...педагог не просто носитель воспитательных целей, это человек, личностные качества которого являются главным фактором его воспитательного воздействия. Результативность, эффективность педагогической деятельности в значительной степени зависит от личных качеств учителя...» [6, с. 16] и определяет как важные, необходимые в педагогической деятельности следующие личностные качества: рефлексивность, эмпатичность, коммуникативность, гибкость личности, способность к сотрудничеству, эмоциональная привлекательность [6]. А.К. Маркова дополняет их профессионально важными качествами личности: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, практическое педагогическое мышление, педагогическая наблюдательность, зоркость, педагогический слух, педагогическая ситуация, педагогическая находчивость, прогнозирование, педагогическая рефлексия [7]. В научной работе К.Г. Караханян актуализирует и рассматривает психолого-педагогическую компетентность с точки зрения компетентностного подхода, подчеркивая, что психолого-педагогическая компетентность – это совокупность определенных качеств личности, имеющая высокий уровень подготовки к педагогической деятельности, и эффективность во взаимодействии с обучающимися, определяя это через готовность педагога осваивать новые методы и технологии работы, учитывая свойства личности каждого обучающегося [5].

Анализ исследований М.Б. Калашниковой, Е.Д. Божович показывает, что многие педагоги испытывают трудности в применении психологических знаний и умений в своей профессиональной деятельности.

Во-первых, проблема неточного понимания и трактовки самого понятия психолого-педагогической компетентности педагога. Психолого-педагогическая компетентность рассматривается либо как неотъемлемая часть профессиональной компетентности педагога, либо как нечто противоречащее педагогической компетентности [1]. Это создает трудности в четкой постановке целей и задач ее развития. Такое представление затрудняет разработку эффективных программ и технологий ее развития [8]. К.Г. Караханян утверждает, что педагоги должны быть психолого-педагогически компетентны для эффективной работы с обучающимися, но выделенная психологическая часть в этом феномене может вступать в противоречие с традиционной педагогической ролью и представлена психолого-педагогическая компетентность в данном исследовании как создание условий психологической помощи обучающимся посредством привлечения психолога [5]. В одном из исследований М.Б. Калашниковой отмечает, что психолого-педагогическая компетентность – это неотъемлемая часть профессиональной компетентности, которая уже подразумевает за собой не только личностные качества педагога.

Психолого-педагогическая компетентность педагога включает в себя:

1. Знания в области общей, возрастной и педагогической психологии, позволяющие понимать закономерности развития и особенности психики обучающихся.

2. Умения диагностировать индивидуально-психологические особенности учеников, выявлять их образовательные потребности и трудности.

3. Владение психолого-педагогическими технологиями, методами и приемами, способствующими эффективному обучению, развитию и воспитанию учащихся с учетом их индивидуальности.

4. Способность создавать благоприятную психологическую атмосферу в классе, выстраивать конструктивное взаимодействие с обучающимися.

5. Умение осуществлять психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса, оказывать поддержку учащимся в преодолении трудностей.

6. Готовность к постоянному самообразованию и саморазвитию в области психологии [4].

Во-вторых, хочется отметить в современных исследованиях попытки выявить уровень психолого-педагогической компетентности педагогов. В одном из исследований Е.Д. Божович представила результаты опроса педагогов, направленные на выявление уровня их психолого-педагогической компетентности, установив, что основным критерием психолого-педагогической компетентности является профессиональный опыт педагога [2], а уже в вышеупомянутом исследовании М.Б. Калашниковой проводилось исследование влияния психолого-педагогической компетентности на психологическую безопасность

обучающегося, в результате которого была установлена недостаточная сформированность психолого-педагогической компетентности педагогов независимо от стажа работы, а также то, что с увеличением стажа работы педагоги реже прибегали к социальной поддержке учащихся и чаще применяли непродуктивные поведенческие стратегии [4].

Таким образом, можно сказать, что научные разработки по вопросам психолого-педагогической компетентности и ее развития среди педагогов находятся в активном поиске критериев сформированности и единства терминологического аппарата данного феномена.

Библиографический список

1. Ахмедова А.М. Психолого-педагогическая компетентность современного преподавателя высшей школы // Проблемы современного педагогического образования. 2023. № 79. С. 15–18.
2. Божович Е.Д. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Личностное и профессиональное развитие детей, молодежи, взрослых: проблемы и решения: сборник статей XIII Международной научно-практической конференции. М.: Перо, 2017. С. 61–64.
3. Давлетбаева Р.Г. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Вестник Башкирского университета. 2009. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologo-pedagogicheskaya-kompetentnost-uchitelya> (дата обращения: 18.11.2024).
4. Калашникова М.Б. Психолого-педагогическая компетентность педагогов как фактор психологической безопасности ребенка в образовательной среде // Психологическое здоровье личности: теория и практика: сборник статей Международной научно-практической конференции. Ставрополь, 10–11 ноября 2021 года / под ред. И.В. Белашевой, А.С. Лукьянова. Ставрополь: Северо-Кавказский федеральный университет, 2021. С. 131–135.
5. Караханян К.Г. Психолого-педагогическая компетентность педагога // Sciences of Europe. 2016. № 9-4. С. 25–27.
6. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: диагностика и развитие. М.: Сфера, 2004. 142 с.
7. Маркова А.К. Психологический анализ профессиональной компетентности // Советская педагогика. 1990. № 8. С. 22–28.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ШКОЛЬНОЙ ВОВЛЕЧЕННОСТИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.Ю. Дубовик, Ю.А. Демьянова
КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Школьная вовлеченность определяется как высокий уровень участия, интереса и активности ученика в учебном процессе, проявляющаяся в поведенческом, когнитивном, эмоциональном и социальном компонентах [2]. Она имеет решающее значение для успешной учебы, личностного развития и достижения потенциала каждого ребенка. Тем не менее в нынешней образовательной системе начиная с начальной ступени образования мы встречаем противоречия, которые отрицательно сказываются на вовлеченности обучающихся: отсутствие индивидуального подхода, высокая степень контроля и ограничений, ориентация на результаты и оценку, в ущерб процессу обучения [3].

Исходя из вышесказанного, мы поставили цель исследования: выявить уровни и компоненты школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста.

В качестве диагностической методики был использован опросник «Многомерная шкала школьной вовлеченности», который был адаптирован и валидизирован Т.Г. Фоминой и В.И. Моросановой [2]. Данная методика оценивает уровень школьной вовлеченности через рассмотрение двух противоположных конструктов – вовлеченности и безучастности, и входящих в них компонентов.

Исследование проводилось на базе одной из общеобразовательных школ г. Красноярска. Выборка составила 87 обучающихся 3-х классов. Возраст детей 9–10 лет.

Далее представим результаты исследования школьной вовлеченности детей младшего школьного возраста (рис. 1, 2, 3).



Рис. 1. Общий показатель школьной вовлеченности и безучастности детей младшего школьного возраста (на примере 3-х классов)

У 53 % обучающихся отмечена школьная вовлеченность. Данный показатель свидетельствует об устойчивом, направленном, активном участии обучающихся как в учебной деятельности, так и в школьной жизни в целом, которое включает

наблюдаемые и ненаблюдаемые взаимодействия с академическим и социальным окружением (рис. 1).

Количественная обработка результатов дала следующую частоту встречаемости показателей выраженности компонентов школьной вовлеченности (поведенческий, когнитивный, эмоциональный, социальный) обучающихся 3-х классов (рис. 2).

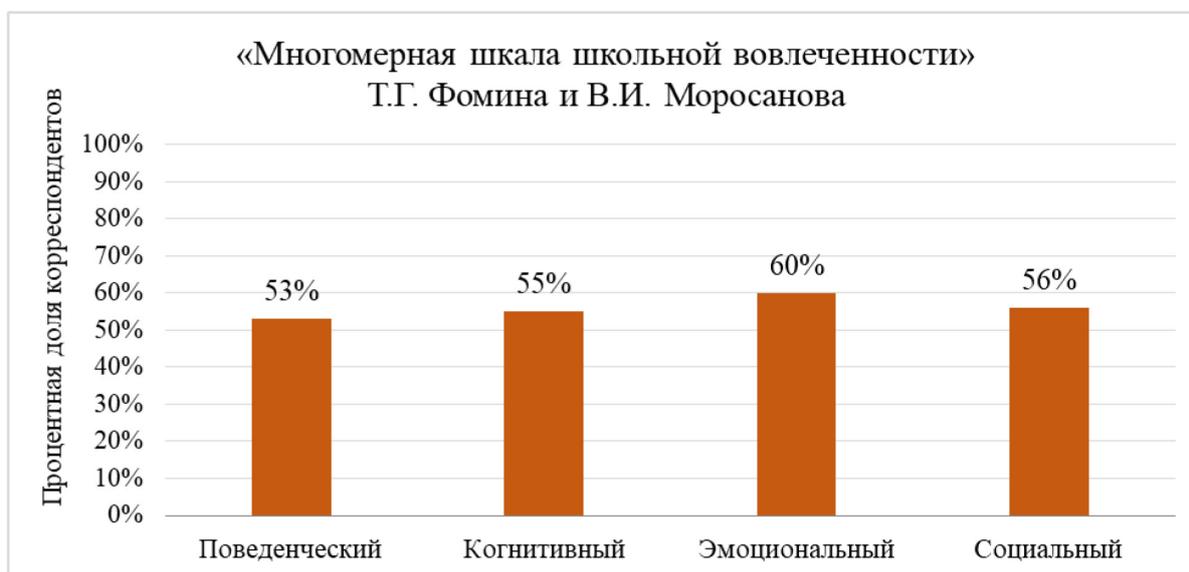


Рис. 2. Компоненты школьной вовлеченности младших школьников (на примере 3-х классов)

Поведенческая вовлеченность отмечена у 55 % обучающихся. У них выражена активность в школьной и внеклассной деятельности, способность следовать правилам, принимать и соблюдать нормы и принципы учебного заведения.

Когнитивная вовлеченность выявлена у 55 % обучающихся и указывает на готовность вкладывать усилия в достижение цели и различные учебные стратегии для эффективного решения учебных задач.

Немногим более половины – 60 % обучающихся отмечают эмоциональную вовлеченность. Выраженность данного компонента характеризуется позитивными реакциями обучающегося относительно учителей, одноклассников, уроков и школы в целом.

Социальный компонент вовлеченности представлен у 56 % обучающихся. Социальная вовлеченность указывает на наличие чувства принадлежности и идентификации в отношениях с одноклассниками и учителями.

При этом согласно общему показателю 47 % обучающихся показали низкий уровень школьной вовлеченности (рис. 1). В свою очередь, низкий уровень школьной вовлеченности может иметь серьезные последствия для обучающихся начальных классов в будущем – низкую успеваемость, повышенный риск исключения из школы, проявления девиантного поведения, являющееся предиктором снижения академической успеваемости [1].

Нами было принято решение проанализировать результаты отдельно этой группы обучающихся и рассмотреть выраженность каждого компонента школьной безучастности для понимания проблемы и выявления дополнительных

данных, которые будут иметь решающее значение в организации деятельности по повышению школьной вовлеченности. Таким образом, были получены следующие результаты (рис. 3).

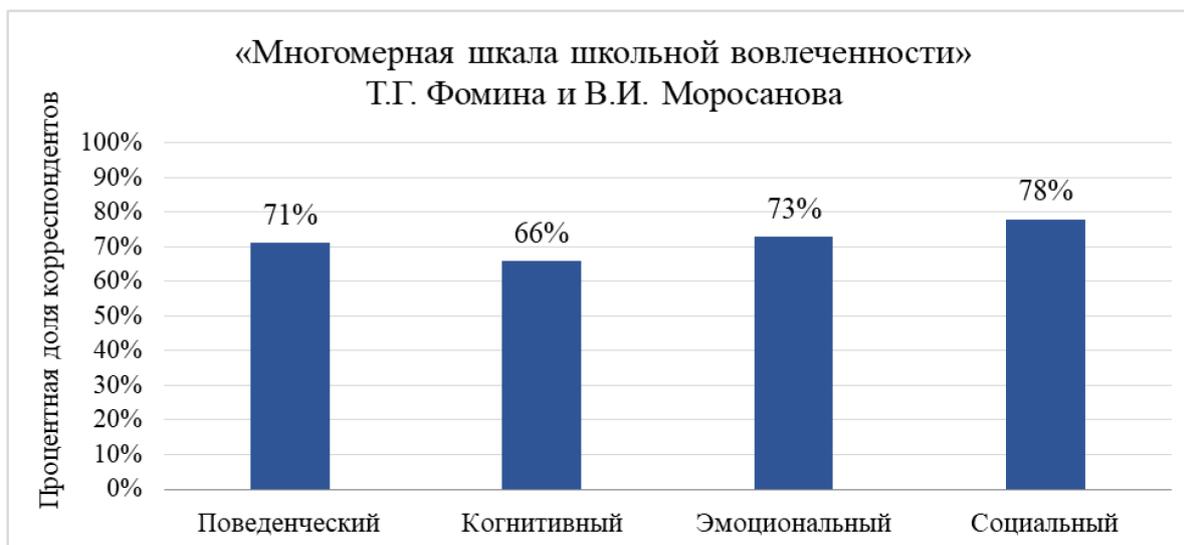


Рис. 3. Компоненты школьной безучастности младших школьников (на примере 3-х классов)

Полученные данные (рис. 3) свидетельствуют о необходимости организации целенаправленной психолого-педагогической работы по устранению дефицитов. Процентные показатели по всем компонентам школьной безучастности на высоком уровне (около 70 %), значит требуется организация такого вида мероприятий, которые бы включали специально организованную деятельность на повышение каждого компонента школьной вовлеченности. При этом самый высокий процент обучающихся (78 %) показывает дефицит в социальном компоненте школьной вовлеченности. Следовательно, при организации целенаправленной психолого-педагогической работы по устранению дефицитов необходимо включить такие методы работы, которые будут способствовать развитию у обучающихся чувства принадлежности и идентификации школьной жизни, повышению качества социальных взаимодействий, а именно отношения со сверстниками и учителями.

Библиографический список

1. Финн Дж.Д., Рок Д.А. Академическая успеваемость среди учащихся с риском школьной неуспеваемости // Журнал прикладной психологии. № 82 (2). С. 221–234. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.221>
2. Фомина Т.Г., Моросанова В.И. Адаптация и валидизация шкал опросника «Многомерная шкала школьной вовлеченности» // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2020. № 3. С. 194–213. DOI: 10.11621/vsp.2020.03.09
3. Фомина Т.Г., Потанина А.М., Моросанова В.И. Взаимосвязь школьной вовлеченности и саморегуляции учебной деятельности: состояние проблемы и перспективы исследований в России и за рубежом // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2020. Т. 17, № 3. С. 390–411. DOI: 10.22363/2313-1683-2020-17-3-390-411

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РАЗВИТИЯ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЕТСКИМ ЦЕРЕБРАЛЬНЫМ ПАРАЛИЧОМ

Е.Ю. Дубовик, В.М. Москаленко

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Одним из направлений коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы в дошкольном возрасте у детей с детским церебральным параличом (далее – ДЦП) является развитие мышления. Дети имеют специфические трудности в приеме и переработке поступающей информации, это связано с двигательными, речевыми и интеллектуальными нарушениями.

При анализе психолого-педагогической литературы было выявлено, что наглядно-образное мышление представляет собой сложный механизм, особенно сложную форму психической деятельности, возникающую в тех случаях, когда задача требует предварительного анализа и синтеза ситуации и нахождения специальных вспомогательных операций, с помощью которых она может быть решена. При этом поиск решения наглядно-образной проблемной задачи обеспечивается взаимосвязанным функционированием многих структурных компонентов и осуществляется за счет оперирования образами – представлениями в умственном плане [4].

В качестве первого условия выступила организация игровой деятельности детей среднего дошкольного возраста с ДЦП.

На коррекционно-развивающих занятиях с детьми в первую очередь реализовывался принцип активизации игровой деятельности через реализацию комплекса дидактических игр.

При разработке комплекса коррекционно-развивающих занятий мы опирались на следующие фундаментальные положения психологии [1; 2; 3; 5; 6; 7]:

1) Развитие аномального ребенка происходит по тем же законам, что и развитие нормотипичного ребенка. При наличии определенных, строго продуманных условий все дети обладают способностью к развитию (П.Я. Трошин, Л.С. Выготский, М. Монтессори, В.В. Лебединский и др.);

2) Важную роль в психическом развитии ребенка играет формирование ведущего вида деятельности (в дошкольном детстве – игра (Д.Б. Эльконин и др.);

3) Наглядно-образное мышление является психологическим новообразованием дошкольного возраста (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, В.С. Мухина, Н.Н. Поддьяков);

4) В основе наглядно-образного мышления лежит ориентировочно-исследовательская деятельность (Г.И. Минская);

5) Универсальными инструментами мышления являются: действия моделирования, схематизации, замещения и символизации, «искусственных» замещающих систем (Л.А. Венгер, Н.Н. Поддьяков, Д.Б. Эльконин);

б) Образные и словесные обобщения у ребенка развиваются параллельно (Л.С. Выготский, Л.А. Венгер).

В качестве второго психолого-педагогического условия является комплексное формирование основных компонентов наглядно-образного мышления и их взаимосвязи.

Коррекционно-развивающая работа проводилась с детьми в соответствии со следующими основными направлениями:

1. Формирование обобщенных представлений об объектах, явлениях, событиях окружающего мира, их качествах, свойствах, назначении, взаимосвязи с другими. Задания, направленные на умение узнавать и выделять объекты окружающего мира. Формирование сенсорных эталонов (цвета, формы, величины).

2. Формирование взаимосвязи образа и слова: знакомство с названиями признаков изображений и предметов; постепенная активизация самостоятельного называния ребенком конкретных предметов или изображений и их качеств, свойств, признаков; формирование операции обобщения и закрепления обобщений в слове.

3. Формирование структурно-процессуальных и операционных компонентов мыслительной деятельности. Формирование навыка группировки по указанному признаку – формирование мыслительной операции сериации. Формирование образов-представлений о свойствах и качествах предметов. Развитие мыслительных операций – выполнение заданий на группировку, обобщение предметов и признаков, а также выполнение заданий на установление логических закономерностей. Формирование временных и пространственных представлений. Формирование умения определять последовательность происходящих событий [4].

Комплекс коррекционно-развивающих занятий включает в себя 40 занятий, которые реализуются 2 раза в неделю, продолжительностью 20 минут.

Структура проведения занятия с участием детей с нарушением опорно-двигательного аппарата отличается от структуры обычного занятия в общеобразовательном детском саду.

Занятие строится по следующему плану: психологический настрой на занятие в кругу; двигательная разминка; основной блок рабочего материала, включающий в себя развивающие задания и направленный на развитие наглядно-образного мышления детей с ДЦП; подведение итогов занятия в кругу.

Занятие, построенное по этому плану, соответствует одному из основных требований к организации двигательной активности ребенка с нарушением опорно-двигательного аппарата. Это требование заключается в необходимости смены позы ребенка каждые 10 минут.

Психологический настрой на занятие помогает заинтересовать ребенка в будущей деятельности.

На занятиях использовались игры для развития двигательной активности и развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом.

После реализации комплекса коррекционно-развивающих занятий была проведена повторная диагностика с целью определить результативность разработанных психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с ДЦП. Была выявлена положительная динамика по компонентам наглядно-образного мышления данных детей.

Библиографический список

1. Венгер Л.А. Развитие способности к наглядному пространственному моделированию // Дошкольное воспитание. 2019. № 3. С. 46–52.
2. Венгер Л.А., Мухина В.С. Психология. М., 1988. 335 с.
3. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. М., 1983. Т. 3. 464 с.
4. Левченко И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно-двигательного аппарата. М.: Академия, 2019. 192 с.
5. Минская Г.И. Переход от наглядно-действенного к рассуждающему мышлению у детей дошкольного возраста: автореф. ... канд. пед. наук / Акад. пед. наук РСФСР, Науч.-исслед. ин-т психологии. М., 2004. 22 с.
6. Стребелева Е.А., Мишина Г.А., Разенкова Ю.А. и др. Психолого-педагогическая диагностика развития детей раннего и дошкольного возраста: метод. пособие: с прил. альбома «Нагляд. материал для обследования детей». М.: Просвещение, 2020. 164 с.
7. Эльконин Д.Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. М., 2015. 414 с.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СЕНСОРНОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Е.Ю. Дубовик, Д.А. Сумба

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Сенсорное развитие ребенка важный этап в формировании его умственного и психического развития. Сенсорное развитие формируется через призму перцептивных действий и дает ребенку представление о внешних свойствах предметов, таких как форма, величина, цвет и положение в пространстве. Полноценно это развитие происходит благодаря целенаправленным воздействиям по передаче общественного сенсорного опыта, что является сенсорным воспитанием [1].

Сенсорное воспитание не возникает само по себе, а является целенаправленным процессом, требующим согласованности и участия всех участников педагогических воздействий. Эффективность процесса воспитания повышается, когда участники имеют достаточный уровень психолого-педагогической компетентности и желание постоянно его повышать.

Полноценное сенсорное развитие возможно только при целенаправленном формировании сенсорных эталонов и развитии всех видов восприятия, что закладывает основу для развития умственной деятельности у детей [2].

Период дошкольного детства характеризуется высокой чувствительностью и активным созреванием психических процессов, способствующих интенсивному развитию умственных и сенсорных способностей детей. Поэтому сенсорное развитие играет важную роль в формировании личности ребенка младшего дошкольного возраста.

Важно осознавать, что процесс сенсорного развития неотделим от процесса сенсорного воспитания, так как они являются тесно связанными и взаимодополняющими процессами.

Выдающиеся педагоги М. Монтессори, Е.И. Тихеева и Ф. Фребель внесли значительный теоретический и практический вклад в воспитание сенсорной культуры ребенка. М. Монтессори акцентировала внимание на развитии тактильных чувств детей, а Фребель предлагал строить сенсорное воспитание на практической деятельности ребенка.

Несмотря на популярность этих методов в современной педагогике, часто они подвергаются критике со стороны психологии. Авторы этих методик не обладали научными знаниями о закономерностях психического развития ребенка, что мешало им определить место сенсорного воспитания, его задачи и методы. Посредством данных методик сенсорное развитие ребенка происходит через тренировку органов чувств и получение личного опыта, что развивает врожденные способности, приводя к частным успехам в развитии сенсорных навыков, но не способствуя продвижению общего развития ребенка. Психологические исследования, представленные в работах Л.А. Венгера, А.В. Запорожца, Н.Н. Поддьякова, А.П. Усовой, Г.А. Урунтаева, Н.П. Сакулиной и других,

показали, что без направленного сенсорного воспитания стихийно складывающиеся у детей процессы восприятия не достигают достаточного уровня, что значительно тормозит процесс умственного развития ребенка в целом [4].

Развитие детей происходит в процессе социального исследования и усвоения общественного опыта, что неоднократно доказывалось многими авторами, в частности, А.Н. Леонтьевым. Ребенок приобретает новые способности и опыт в процессе приобщения к сенсорной культуре. Сенсорная культура является результатом присвоения ребенком культуры, созданной человечеством. Исследования в области развития сенсорной культуры показали, что без направленного сенсорного воспитания восприятие развивается стихийно, что тормозит умственное развитие ребенка. Сенсорное развитие детей дошкольного возраста должно осуществляться в тесной связи с психомоторным развитием. Основные условия успешного сенсорного развития включают разнообразие внешних воздействий и общение ребенка со взрослыми. Взрослый является источником первых сенсорных ощущений и организатором впечатлений для ребенка [3].

Таким образом, цель нашего исследования – выявление актуального уровня сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста. В качестве диагностического инструментария были подобраны методики исследования, которые соответствуют цели исследования и являются распространенными: методика с целью изучения восприятия цвета, умения соотносить цвета с образцом, располагать цвета в соответствии с образцом, называние детьми сенсорных эталонов цвета (основных, дополнительных и оттенков) (Ю.А. Афонькина, Г.А. Урунтаева); методики для изучения восприятия формы, величины, пространства у детей («Группировка игрушек» (Л.А. Венгер), «Разбери и сложи четырехсоставную матрешку», «Сложи разрезную картинку» (Е.А. Стеблева), «Какой предмет на ощупь?», «Что из чего сделано?» (М.И. Земцова)).

Эмпирическое исследование проводилось на базе дошкольной организации города Красноярск. Выборка составила 26 детей младшего дошкольного возраста (3–4 года).

Исследование проводилось в два этапа в первой половине дня. В первый день применялась методика на изучение восприятия цвета, разделенная на четыре серии, в первой серии ребенку было необходимо выбрать цвет по наглядному образцу; во второй серии – разместить цвет согласно образцу; в третьей серии – выбрать цвет при назывании его взрослым; в четвертой серии – самостоятельно назвать цвет. Вторым этапом проводился через несколько дней, в ходе проведения диагностики выявлялся уровень развития практической ориентировки на величину (разобрать и сложить четырехсоставную матрешку), ориентировка на форму (группировка игрушек по форме), проверка уровня сформированности тактильного обследования предметов (какой предмет на ощупь, из чего сделан) и выявление уровня развития целостного восприятия изображения на картинке (складывание целой картинке из трехсоставной по образцу). Обобщая результаты диагностики, мы получили следующие данные (рис.).

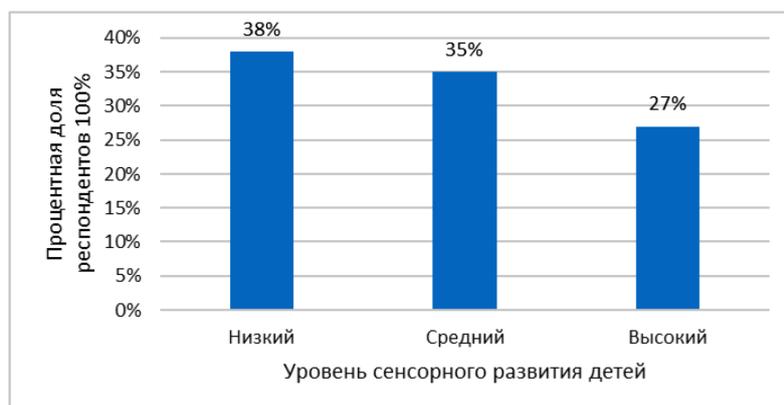


Рис. Актуальный уровень сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста

Высокий уровень сенсорного развития свойственен 27 % детей младшего дошкольного возраста, принявших участие в исследовании, дети справились с заданиями самостоятельно или с незначительной помощью. Средний уровень характерен для 35 % детей данного возраста, выполнивших задания с помощью взрослого. Низкий уровень сенсорного развития свойственен детям, которые не справились с заданиями и испытывали сложность при выполнении задания даже с помощью взрослого, их количество составило 38 %. Следует отметить, что для детей с низким уровнем сенсорного развития характерна слабо развитая речь, со слов воспитателя, дети испытывают сложности в ходе общеобразовательных и творческих занятий, имеют трудности в проявлении навыков самообслуживания (например, в процессе самостоятельного одевания), а также имеют проблемы с поведением в детском саду.

Основываясь на полученных результатах, можно предположить, что повышение уровня сенсорного развития детей младшего дошкольного возраста будет способствовать их речевому, познавательному, социально-коммуникативному, творческому и физическому развитию, что является структурными единицами, обеспечивающими направление развития и образования, лежащих в основе ФГОС ДО.

Для детей младшего дошкольного возраста родитель является самым близким и значимым взрослым, следовательно, необходима разработка и внедрение психолого-педагогической программы сопровождения родителей по вопросам сенсорного развития. Данная программа должна включать в себя не только теоретические, но и практические навыки в области сенсорного развития детей, что будет способствовать повышению уровня сенсорного развития, оказывая влияние на психическое и умственное развитие ребенка в целом.

Библиографический список

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. М.: Эксмо, 2022. 544 с.
2. Дубровская Н.В. Цвет и особенности его восприятия детьми дошкольного возраста // Дошкольная педагогика. 2003. № 6 (15). С. 21–28.
3. Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. М.: Академия, 2007. С. 153–154.
4. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений 5-е изд., стереотип. М.: Академия, 2001. С. 135–142.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОЙ СЕТИ «ВКОНТАКТЕ» ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОДИТЕЛЕЙ

О.В. Журавель

МАДОУ ДСКН № 1, г. Сосновоборск

Нестабильность общества и социальная напряженность отрицательно сказываются на воспитательном потенциале семьи. Задачи воспитания отодвигаются на второй план, наблюдается тенденция отдаления родителей от образовательного и педагогического процесса, их позицию можно определить как пассивные наблюдатели. Родителей чаще интересуют вопросы по питанию и режимным моментам, а не воспитательная деятельность [1].

В дошкольном образовании за последние годы произошла значительная цифровая трансформация, которая коснулась участников образовательных отношений. Цифровизация – это внедрение современных цифровых технологий во все сферы жизнедеятельности человека. Это обуславливает появление и внедрение инновационных технологий в сферу образования [6].

Организация взаимодействия детского сада и семьи, основанная на сотрудничестве, позволяет каждому воспитаннику и родителю чувствовать себя активными участниками образовательного процесса [3].

С.Г. Галстян считает, что «эффективность воспитания ребенка во многом зависит от того, насколько тесно взаимодействуют социальные институты «детский сад» и «семья» [2]. Но в современных социально-экономических реалиях традиционные формы взаимодействия стали малоэффективными и не вызывают интереса ни со стороны педагогов, ни со стороны родителей. Возникает необходимость поиска новых форм работы с родителями, внедрение инновационных технологий [8].

Педагогическое просвещение – это форма сотрудничества педагогов и родителей. Оно предполагает информирование родителей о возрастных изменениях развития личности ребенка и способах взаимодействия с ним [9].

Мы выдвинули гипотезу, что использование цифровых ресурсов позволит создать систему педагогического просвещения для формирования осознанного родительства. При проведении исследования мы использовали метод наблюдения, описания, обобщения. В ходе исследования проведен анализ трудностей, возникающих при работе с социальными сетями. Использование социальной сети для педагогического просвещения является современной и эффективной формой взаимодействия, не требующей от родителей больших временных затрат [5].

О.А. Клименко в статье «Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса» рассматривает социальные сети как «интерактивный многопользовательский веб-сайт, контент которого наполняется самими участниками сети» [4].

В.А. Сергодеев определяет интернет-сообщество как особый вид социального объединения пользователей коммуникационных сетей и выделяет отличительные особенности сообществ в социальных сетях: общая цель; регулярное взаимодействие членов группы с целью достижения личных и / или общих целей; наличие общей информации, норм, регулирующих общение в сетевой группе, возможность получения информации в интерактивном режиме и оказание влияния на ее формирование, контроль за поведением членов сообщества [7].

Мы создали сообщество в российской социальной сети «ВКонтакте» с целью организации педагогического просвещения родителей воспитанников. Для защиты персональных данных детей и родителей сообщество закрыто от посторонних пользователей. В сообществе созданы фотоальбомы по темам, видео досугов, развлечений, проектов, прогулок. Родители воспитанников являются активными пользователями социальных сетей, вносят предложения, пишут отзывы, самостоятельно добавляют фото и видео. Мы регулярно публикуем консультации, памятки, QR-код, рекомендации, ежедневно обновляем информацию, фото и видеоматериалы. Как модераторы группы, мы имеем возможность отследить статистические данные сообщества, такие как просмотр разделов, среднесуточная посещаемость, обратная связь.

Проведенный опрос выявил высокую заинтересованность родителей в сотрудничестве с педагогами. Анализ анкет дает возможность выявить образовательные запросы семьи, традиции, специфику семейного воспитания детей с учетом индивидуальных особенностей. В группе активно участвуют более 90 % родительской общественности.

Таким образом, использование современных цифровых ресурсов позволяет выстроить систему работы по формированию осознанного родительства.

Библиографический список

1. Антонова Т.В., Иванова В.М., Разгонова Н.А. Взаимодействие детского сада и семьи в условиях социально-экономической нестабильности общества // Семья на пороге третьего тысячелетия: материалы научно-практической конференции. М.: МГУ, 2005. С. 112–118.
2. Галстян С.Г. Инновационные формы родительского собрания в дошкольной образовательной организации // Челябинский гуманитарий. 2016. № 4 (37). С. 52–63.
3. Зверева О.Л., Кротова Т.В. Общение педагога с родителями в ДОУ. Методический аспект. М.: Сфера, 2007. 80 с.
4. Клименко О.А. Социальные сети как средство обучения и взаимодействия участников образовательного процесса // Теория и практика образования в современном мире: материалы Международной научной конференции (Санкт-Петербург, февраль 2012). СПб.: Реноме, 2012. С. 405–407.
5. Петухова М.Г. Сайт группы ДОУ как инструмент дистанционного взаимодействия с родителями воспитанников в режиме самоизоляции // Молодой ученый. 2020. № 20 (310). С. 601.

6. Пустовойтова О.В., Макарова Е.А., Талалаева В.А., Круговых А.А. Цифровые платформы как инструмент педагогической деятельности // Научная мысль: традиции и инновации: сб. науч. тр. III Всероссийская научно-практическая конференция. Магнитогорск, 2022. С. 97–99.
7. Сергодеев В.А. Сетевые интернет-сообщества: сущность и социокультурные характеристики // Вестник Адыгейского государственного университета. 2013. № 1 (113).
8. Сертакова Н.М. Инновационные формы взаимодействия дошкольного образовательного учреждения с семьей // Актуальные проблемы дошкольного образования: содержание и организация образовательного процесса в ДОУ: сборник материалов XI Международной научно-практической конференции Челябинского государственного педагогического университета. Челябинск, 2017. 336 с.
9. Челпаченко Т.В., Пахомова М.А. Современные формы педагогического просвещения родителей в России // Вестник Оренбургского государственного университета 2023. № 2. С. 238.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ КОММУНАРСКОГО СБОРА ДЛЯ УЧАЩИХСЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КЛАССОВ

К.П. Захаров

ВШЛпП ГИ СПбПУ, г. Санкт-Петербург

Традиция проводить сборы как форма интерактивного погружения в коллективную творческую деятельность старшеклассников начиналась в 60-х годах прошлого столетия с клубов юных коммунаров (КЮКов) и продолжается до сих пор как отголоски тех событий. О коммунарском сборе написано много литературы такими авторами, как И.П. Иванов, В.А. Караковский, С.Л. Соловейчик, А.Н. Лутошкин и многие другие. Несмотря на то что прошло более полувека, данная традиция продолжает жить, а значит, старшеклассники испытывают в ней потребность.

С какой целью проводили свои Сборы клубы юных коммунаров? Целей было несколько. 1. Привлечь в свои ряды заинтересованных ребят. 2. Создать условия для роста организационных умений, личностного роста членов своего объединения. 3. Делиться опытом с другими коммунарскими объединениями, которые приезжали и участвовали в сборах. 4. Отрабатывать новые формы активного взаимодействия. 5. Приобретать опыт коллективной организаторской деятельности своего объединения.

Это внешние, явные цели, которые предъявлялись всем участникам. Но были еще и цели, которые могли не осознаваться участниками клуба, так как они не анализировали свои действия как педагогическое явление. К ним можно отнести засилье формализма в комсомольских и пионерских организациях, появление двойных стандартов у активистов-организаторов, которые декларировали правильные ценности, но сами им не следовали.

Те старшеклассники, кого не устраивало такое положение дел, как раз и составляли основную часть клубов юных коммунаров.

В области педагогического осмысления коммунарского движения существует много теорий, но неоспоримо, что у истоков стоял Игорь Петрович Иванов (1923–1992), ленинградский ученый, создатель КЮФа (коммуны юных фрунзенцев) и КИМа (коммуны имени Макаренко), автор методики коллективных творческих дел, педагогики сотрудничества, педагогики общей заботы [1; 2]. И, конечно, проводили сборы коллективы старшеклассников, студентов, заинтересованных педагогов. Сбор – это следствие желания расти коллективу – Клуба, СПО (студенческого педагогического отряда) или любого другого объединения.

Вообще удивительно, как традиция проведения сборов пусть локально, но выжила?! Это лишь подтверждает стремление к высшим человеческим ценностям нашей молодежи и те изменения, которые происходят в идеологической позиции руководства страны.

Складывается парадоксальная ситуация – в советское время понятие заботы, любви к ближнему, традиционным ценностям декларировалось, но в большинстве своем у руководства не соблюдалось, а сейчас официально не просто декларируются высшие человеческие ценности, но и меняется идеология руководства страны в сторону нравственной педагогики [3]. Но при этом массового движения в проведении сборов, подобных коммунарским, не наблюдается. Равно как и не наблюдается рост коллективов старшеклассников. Объединений много, а настоящих коллективов мало. При этом многие педагоги даже и не подозревают, что коллектив старшеклассников – это уникальный педагогический инструмент соприкосновения с личностью, позволяющий создать условия для расцвета всех ее способностей и дарований.

Рост организационных умений, универсальных компетенций, известных всем 4-К (мягких навыков), способствует сплоченности коллектива и повышает его потенциал в решении все более сложных задач.

Все детские коллективы в организационном плане очень похожи:

1. Высшим органом руководства является общий сбор, который решает все спорные вопросы жизни коллектива, проводит коллективное планирование дел, событий и их обсуждение.

2. Обязательно наличие первичных коллективов (не превышающих 15 человек) – желательно разновозрастных.

3. Руководит первичным коллективом командир, а на определенный период избирается дежурный командир, которому все подчиняются.

4. Вся жизнь коллектива строится по шести этапам коллективной творческой деятельности (или для участников по четырем «САМИ»).

5. Руководят всеми текущими делами сводные отряды (советы дел, проектные группы), которые создаются только на период проведения дела.

Вывод один – нужно создавать коллективы старшеклассников. Тем более, что сегодня, когда у всех на слуху слово «команда», а не «коллектив», институтом нравственной педагогики дана сравнительная характеристика этих двух понятий и показано, что именно в коллективах осуществляется профилактика и пресечение распространения деструктивной идеологии [3; 5].

Многие исследователи выделяют общие закономерности в жизни коллективов, называя их законами. К ним относят – закон перспективы (ближней, средней и дальней), закон творчества, закон дежурного командира и многие другие. Если коллективом управляют взрослые люди (педагоги), то они в своей педагогической деятельности руководствуются законом параллельного действия – уважение к решениям первичного коллектива, прямое взаимодействие только с выбранным активом (командирами или руководителями советов дел), так как они учатся ответственности за руководимые ими подразделения и проводимые дела.

Для того чтобы появились коллективы старшеклассников, нужны опытные наставники, которые понимают его ценность как педагогического инструмента и готовы его создавать, и сами имеют опыт педагогики сотрудничества.

На наш взгляд, воссозданное движение психолого-педагогических классов (ППК) хорошая основа для создания коллективов. Но и старшеклассникам ППК нужны примеры, побуждение к желанию жить по законам нравственной педагогики – реализуя правило трех С – не вреди Себе-Соседям-Среде ни мыслью, ни словом, ни делом, а созидай, твори на благо Себе-Соседям-Среде обитания мыслями, словами и делами [4, с. 6].

Такой пример могут подать студенческие коллективы (педагогические отряды, научные общества). Но их тоже нужно создавать. Мы находимся на этапе создания такого коллектива. Мы – это преподаватели программы психолого-педагогического образования ВШЛиП ГИ СПбПУ. С чего начать создавать коллектив? Понятно, что не с лекций и практических занятий и даже не с практики, которая проходит в образовательных учреждениях, где нет опыта сотрудничества старших и младших. Мы выбрали форму однодневного коммунарского сбора – «Осинка».

Рождение замысла провести сбор и сплотить студентов нашего направления принадлежит нам.

Второй этап – коллективное планирование. Мы пригласили желающих собраться в аудитории после занятий, чтобы подумать, как провести сбор. В результате получился план сбора. Мы выбрали руководителей советов дел, служб сбора и командиров предполагаемых отрядов.

Начался третий этап – подготовка дел сбора. Для удобства коммуникаций мы создали телеграм-канал. На подготовку у нас ушло месяц.

Четвертый этап – проведение самого сбора, который мы назвали «Осинка-24».

Сбор прошел продуктивно, все 8 отрядов сплотились и увидели новые формы работы, которые они могут использовать в своих школах, а также обменялись опытом. Вместе с каждым отрядом был их старший товарищ, ответственный за ППК в школе. Создали ли мы условия для того, чтобы эти ребята создали коллектив? Да. Но получится ли это у них – дело их осознания полученных возможностей.

После окончания сбора – общей песни и фотографии на память, – мы остались с организаторами «Осинки-24» на пятый этап – подведение итогов.

Традиционная свечка по кругу, и каждый говорит о том, что ему понравилось, что не очень, а чтобы он улучшил – предложения на будущее.

При обсуждении были те ребята, которые выражали желание участвовать в проведении весеннего сбора – «Веснянка-25», только в отличие от этого сбора, участникам нужно дать больше активности, провести их по всем четырем «САМИ» (сами – планируем, само – организуем, сами – проводим и сами – обсуждаем).

Таким образом, проведение коммунарского сбора-погружения в активную коллективную творческую деятельность старшеклассников психолого-педагогических классов показало его педагогические возможности и востребованность у современных учащихся.

Библиографический список

1. Иванов И.П. Воспитывать коллективистов: из опыта работы школ Ленинграда и Ленингр. обл. М.: Педагогика, 1982. 80 с.
2. Педагогические труды академика И.П. Иванова: в 2 т. / М-во образования и науки Рос. Федерации, С.-Петербург. гос. политехн. ун-т. Т. 2. 2013. 308 с.
3. Чигирев В.А. Нравственный путь безнравственной цивилизации / Серия книг: Теория и методика профессионального образования и воспитания взрослых / под ред. П.И. Юнацкевича. СПб.: Институт нравственности, 2006. 78 с.
4. Бурыкина Я.Ю. Диагностика социопатии у учащихся образовательных учреждений: учебно-методическое пособие / под ред. П.И. Юнацкевича / Серия книг: Нравственный путь человечества. СПб.: Институт нравственности, 2022. 58 с.
5. Галушко Е.С. Долголетие. Как продлить себе жизнь / Серия книг: Нравственный путь человечества / под ред. П.И. Юнацкевича. СПб.: Институт индивидуальной педагогики, 2024. 46 с.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОСВЯЗИ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ

М.Г. Иброхимов, О.В. Груздева

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Проблема детско-родительских отношений и их влияние на психофизическое благополучие младших школьников остается актуальной в современной психологии, так как связана с формированием личностной идентичности и развитием ребенка. В условиях новых социокультурных вызовов, таких как цифровизация и изменения в семейных структурах, требуется переосмысление традиционных моделей взаимодействия родителей и детей. Во ФГОС НОО подчеркивается важность процесса самопознания и особое внимание уделяется формированию внутренней позиции личности, что связано с начальными формами познавательной и личностной рефлексии, поднимая тем самым значимость развития личностной идентичности в младшем школьном возрасте, поскольку именно рефлексия играет ключевую роль в осознании и формировании внутреннего Я [8].

Развитие идентичности в младшем школьном возрасте тесно связано с качеством и типом родительского отношения. А.Я. Варга исследовала типологию родительских отношений и их влияние на формирование личности ребенка [3]. В частности, негативные формы родительского отношения могут приводить к проблемам в развитии самосознания и уверенности у ребенка, тогда как позитивные формы содействуют укреплению самооценки и стабильности внутреннего Я [3; 9]. Л.И. Божович отмечала, что развитие личности ребенка начинается с первых лет жизни, и именно взаимодействие с родителями становится основой формирования его идентичности [2].

Важное значение в понимании влияния родительского отношения на развитие детей с различными трудностями занимает исследование особенностей взаимодействия родителей и детей. Показано, что материнское отношение к детям младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи оказывает непосредственное влияние на их психоэмоциональное состояние и формирование личностных характеристик [1]. Особое внимание уделяется также вопросам измерения параметров идентичности и самосознания детей в период их становления, что особенно актуально в дошкольном возрасте, когда происходят важные этапы эмоционального и когнитивного развития [5].

Основой любого воспитания выступают детско-родительские отношения, которые являются важным фактором гармоничного развития ребенка. Они влияют на формирование самооценки, уверенности в себе, а также на когнитивное, эмоциональное и социальное развитие младшего школьника [3].

В современных условиях, когда на детско-родительские отношения оказывают влияние новые вызовы – усиление информационного влияния, снижение

времени на полноценное взаимодействие родителей с детьми, увеличение числа семей с дисфункциональными отношениями, важно обратить внимание на то, как детско-родительские отношения могут способствовать развитию личностной идентичности в младшем школьном возрасте. Г. Ньюфелд отмечает, что погружение детей в мир информационно-компьютерных технологий приводит к изменению традиционных отношений между родителями и детьми. Гаджеты с различными встроенными приложениями, такими как «Окей, Google», «Siri» и «Алиса», становятся для современных детей не только привычным источником знаний, но и собеседниками и наставниками, часто выступая посредниками в их взаимодействии с родителями [7]. Автор отмечает, что современные технологии могут ослаблять эмоциональные связи между родителями и детьми, создавая новые модели взаимодействия, где гаджеты становятся посредниками.

Семья как фактор развития личности, по мнению Л.Б. Шнейдера, является основным агентом социализации и играет важную роль в формировании не только социального поведения, но и личностных характеристик ребенка [9]. Это согласуется с теорией Л.С. Выготского о значении социальной среды и взаимодействий в процессе обучения и развития личности [4]. Л.С. Выготский подчеркивал, что личностное и когнитивное развитие ребенка зависят от социального контекста и взаимодействия с окружающими.

В рамках своей теории привязанности Д. Боулби рассматривает детско-родительские отношения как систему эмоциональных связей, формируемую между ребенком и его основным опекуном, которая обеспечивает безопасность и формирует эмоциональную базу для дальнейшего развития [12].

Э. Эриксон и Дж. Марсиа изучали стадии формирования идентичности и пришли к выводу, что процесс принятия самостоятельных решений и осознание своего места в обществе начинается еще в младшем школьном возрасте [10; 11]. В младшем школьном возрасте ребенок начинает принимать первые самостоятельные решения относительно своей жизни, что, по Марсиа, является важным этапом в формировании идентичности. Это подчеркивает важность активного участия родителей в жизни ребенка, особенно в период раннего формирования личности.

Исследования также показывают, что стиль детско-родительского взаимодействия оказывает значительное влияние на психологическое благополучие ребенка. Ю.А. Кочетова и М.В. Валуева отмечают, что позитивные стили взаимодействия, включающие поддержку и внимание, способствуют развитию уверенности в себе и положительной самооценки у детей, тогда как авторитарные или отстраненные стили могут негативно сказываться на их психоэмоциональном состоянии [6].

Поддержка и внимание со стороны родителей, а также их стиль воспитания влияют на развитие у ребенка уверенности в себе и осознания своих сильных и слабых сторон. Эмоциональная безопасность, предоставляемая родителями, помогает ребенку экспериментировать с различными вариантами решения жизненных задач, что способствует постепенному развитию его идентичности.

Таким образом, через взаимодействие с родителями и опыт принятия решений относительно своей жизни младший школьник начинает осознавать цели, ценности и направления своего развития, что непосредственно влияет на формирование его личностной идентичности.

Исходя из вышеизложенных аргументов, можно сделать вывод, что детско-родительские отношения играют ключевую роль в развитии личностной идентичности в младшем школьном возрасте.

В дальнейшем работа будет сосредоточена на эмпирическом исследовании влияния различных типов детско-родительских отношений на развитие личностной идентичности в младшем школьном возрасте, а также на разработке рекомендаций по улучшению взаимодействия в семье для содействия гармоничному развитию личностной идентичности младшего школьника.

Библиографический список

1. Арамачева Л.В., Бадрутдинова Е.Р., Груздева О.В. Исследование особенностей материнского отношения к детям младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2020. № 4 (54). С. 108–117.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968. 464 с.
3. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения: дис. ... канд. психол. наук. М., 1986.
4. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. Т. 4: Детская психология / под ред. Д.Б. Эльконина. М.: Педагогика, 1984. 432 с.
5. Груздева О.В. Возможности измерения параметров идентичности и самосознания детей в период становления в дошкольном возрасте // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2024. № 2. С. 89–102.
6. Кочетова Ю.А., Валугева М.В. Стиль детско-родительского взаимодействия как фактор психологического благополучия старших дошкольников // Молодой ученый. 2023. № 19 (466). С. 550–558.
7. Ньюфелд Г. Как растить детей в век цифровых технологий. URL: <https://changeonelife.ru/articles/gordon-n-yufeld-kak-rastit-detej-v-vek-tsifrovy-h-tehnologij/> (дата обращения: 12.11.2024).
8. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования» (дата обращения: 14.11.2024).
9. Шнейдер Л.Б. Семейная психология: учебное пособие для вузов. 2-е изд. М.: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2006. 768 с.
10. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис. 2-е изд. М.: МПСИ, 2006. 352 с.
11. Марсиа Дж. Э. Identity in adolescence // Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent psychology. N.Y.: John Wiley, 1980.
12. Bowlby J. Attachment and loss: Loss, sadness and depression. N.Y.: Basic Books, 1980.

РОДИТЕЛЬСКОЕ ОТНОШЕНИЕ К ПОДРОСТКУ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ЕГО ПОВЕДЕНИЯ В КОНФЛИКТНОЙ СИТУАЦИИ

Т.Ю. Кольман, О.М. Вербианова

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Детско-родительские отношения являются фактором, который оказывает влияние на все сферы личности ребенка: эмоциональную, коммуникативную, познавательную. Отношение ребенка с родителями является первым опытом социального взаимодействия, который закрепляется в виде определенных моделей поведения. Устоявшиеся модели поведения в дальнейшем проявляются в общении со взрослыми и сверстниками.

По мнению А.Я. Варга, родительское отношение – это система разнообразных чувств к своему ребенку, поведенческих стереотипов, которые реализуются с ним в общении, особенностей понимания и восприятия личности и характера ребенка, его поступков [3].

Детско-родительские отношения играют ключевую роль в развитии личности ребенка. Детско-родительские отношения проявляются в определенных стилях воспитания, которые выбирают родители в процессе общения с ребенком. Атмосфера, в которой растет ребенок, влияет на формирование поведения подростка.

В подростковом возрасте ярко проявляются противоречивые особенности психического развития. Для подростков характерно: протестующий характер и нестандартное поведение по отношению к взрослым, а также повышенная тревожность, агрессивность. Конфликтное поведение – широко распространенное явление в подростковом возрасте. Оно выступает способом утверждения своей позиции как в отношениях со взрослыми, так и в отношениях со сверстниками.

Традиционно конфликт рассматривается как «наиболее острый способ разрешения значимых противоречий (внутренних и внешних) между обществом, средой и личностью, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и обычно сопровождающийся негативными эмоциями» [2]. В конфликте особое значение имеет то, как личность выстраивает свое поведение в нем. Очевидно, что в семье закладываются основы социального поведения ребенка, в том числе поведения в конфликтных ситуациях.

Изучение психологической литературы позволяет высказать ряд предположений, которые на теоретическом уровне позволяют утверждать, что тип детско-родительских отношений может определять тип поведения подростка в конфликте.

Во-первых, детско-родительские отношения определяют формирование личности, черты характера и типичные стратегии взаимодействия [1]. Именно первый родительский опыт закрепляет характер взаимодействия с окружающим миром и формирует определенные модели поведения со значимыми взрослыми и со сверстниками.

Во-вторых, в семье подросток получает основы нравственных, моральных норм и социальных правил поведения. Поведение человека, особенно его поведение в конфликте выстраивается на основе осознанного отношения к нравственным нормам [6].

В-третьих, в исследовании А.А. Реана было показано, что, реализуя в общении с подростком стратегию сотрудничества, родители могут формировать у него опыт социального взаимодействия, что обеспечит необходимые в этом возрасте уверенность в себе, доверие к окружающим и адекватную самооценку к другим и себе как к личности [7]. О роли семейного воспитания в становлении самооценки указывали и другие исследователи [5].

В-четвертых, в литературе представлены прямые сведения о роли семьи в развитии коммуникативных способностей [4]. Коммуникативные способности определяют типичные паттерны поведения человека в общении и взаимоотношениях.

Эмпирические сведения относительно взаимосвязи родительского отношения к подростку и его поведением в конфликтной ситуации на сегодняшний день представлены недостаточно. Изучение этой взаимосвязи позволит наметить пути формирования гармоничных взаимоотношений в семье и конструктивных стратегий поведения в конфликтных ситуациях у подростков.

Библиографический список

1. Авдеева Н.Н., Хоффман Б.Я. Актуальные направления исследований взаимоотношений подростков с родителями // Современная зарубежная психология. 2019. Т. 8, № 4. С. 69–78.
2. Анцупов А.Я. Конфликтология: теория, история, библиография. М.: Юнити, 2010. 378 с.
3. Варга А.Я. Структура и типы родительского отношения. М., 1986. 206 с.
4. Воробьева Н.А. Роль семьи в развитии коммуникативных способностей старшеклассников // Ползуновский вестник. 2006. № 3. С. 46–54.
5. Гогицаева О.У., Небежева А.В., Шибзухова Д.А. Детско-родительские отношения и самооценка подростка // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7, № 3. С. 183–186.
6. Плужникова Т.С. Психологические особенности нравственного развития личности подростка. Уфа: Аэтерна, 2014. С. 71–72.
7. Реан А.А. Психология подростка. СПб., 2003. 480 с.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА РОДИТЕЛЕЙ ПО ВОПРОСАМ РАЗВИТИЯ, ВОСПИТАНИЯ, СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

О.К. Коркина, А.В. Насонова

МАДОУ № 9, г. Красноярск

Дошкольный возраст – важный этап в жизни ребенка, когда закладываются основы его личности, формируются базовые навыки общения, самостоятельности и адаптации к окружающему миру. В этот период роль родителей становится ключевой для успешного развития малыша. Однако многие родители сталкиваются с трудностями в воспитании и развитии своих детей, особенно если у них нет достаточного опыта или знаний о возрастных особенностях дошкольников. Поэтому психолого-педагогическое сопровождение родителей является важным аспектом работы образовательных учреждений и специалистов.

Поддержка родителей в вопросах воспитания и развития детей направлена на создание благоприятных условий для гармоничного роста и становления личности ребенка. Она помогает родителям лучше понимать потребности своего ребенка, корректировать свои методы взаимодействия с ним и создавать условия для полноценного развития. Психолого-педагогические консультации также способствуют снижению уровня стресса у родителей, улучшению их эмоционального состояния и повышению уверенности в собственных силах.

Как отмечает Л.И. Божович в своей работе «Проблемы формирования личности: «формирование личности начинается уже в раннем детстве и продолжается на протяжении всего периода детства». Именно поэтому так важно обеспечить родителям доступ к качественным знаниям и поддержке со стороны специалистов [1].

Работа с родителями включает несколько ключевых направлений:

1. Информационная поддержка

Родители часто нуждаются в информации о возрастных нормах развития, особенностях поведения детей, методах воспитания и обучения. Специалисты могут предоставлять им актуальные данные через лекции, семинары, информационные буклеты и онлайн-ресурсы. Важно, чтобы информация была доступной, понятной и соответствовала современным научным данным.

По словам Л.С. Выготского в книге «Вопросы детской психологии»: «Родителям необходимо знать, какие этапы проходит ребенок в своем развитии, чтобы правильно реагировать на его потребности и помогать ему преодолевать трудности» [2].

2. Консультативная помощь

Индивидуальные и групповые консультации позволяют родителям обсудить конкретные вопросы, касающиеся их детей, в частности поведение, трудности в обучении, взаимоотношения с другими детьми и взрослыми. Консультации помогают родителям найти оптимальные решения, адаптированные под индивидуальные особенности их семьи и ребенка.

М.И. Лисина в труде «Общение, личность и психика ребенка» подчеркивает важность индивидуального подхода к каждому ребенку: «Каждый ребенок уникален, и его развитие требует особого внимания и учета индивидуальных особенностей» [3].

3. Тренинги и мастер-классы

Практические занятия, такие как тренинги по развитию коммуникативных навыков, управлению эмоциями, игротерапии, дают родителям возможность освоить новые подходы к взаимодействию с ребенком. Такие мероприятия способствуют укреплению родительских компетенций и улучшают качество семейного воспитания.

4. Создание сообщества родителей

Организация клубов, кружков и других форматов встреч позволяет родителям обмениваться опытом, поддерживать друг друга и находить единомышленников. Это способствует формированию позитивного социального окружения и созданию атмосферы взаимопонимания и доверия.

Для эффективной реализации психолого-педагогического сопровождения используются различные методы и формы:

– Диагностические методики: тестирование и наблюдение за развитием ребенка позволяют выявить его сильные стороны и зоны для улучшения.

– Игровые техники: использование игр и игровых ситуаций помогает детям развивать социальные навыки, а родителям – лучше понять поведение своих детей.

– Семейные сессии: совместные встречи родителей и детей с психологами и педагогами способствуют установлению доверительных отношений внутри семьи и решению конфликтов.

– Онлайн-консультации: современные технологии позволяют проводить консультации дистанционно, что удобно для занятых родителей [4].

Психолого-педагогическая поддержка родителей играет важную роль в обеспечении качественного воспитания и всестороннего развития детей дошкольного возраста. Комплексный подход, включающий информационную поддержку, консультирование, тренинги и создание сообществ, помогает родителям справляться с трудностями, улучшать взаимодействие с детьми и создавать благоприятную атмосферу в семье.

Библиографический список

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. М.: Просвещение, 1997. 320 с.
2. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. СПб.: Питер, 2006. 224 с.
3. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка. Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1986. 144 с.
4. Яковлева Н.Г. Психологическая помощь родителям в воспитании детей дошкольного возраста. СПб.: Речь, 2019. 256 с.

УЧЕБНАЯ МОТИВАЦИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК ФАКТОР, ОБУСЛОВЛИВАЮЩИЙ ВЫБОР СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Е.Е. Космодемьянская, Я.П. Космодемьянский

*Сибирский юридический институт МВД России, г. Красноярск,
КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск*

При подготовке материала нам встретилось высказывание, которое как нельзя лучше отражает суть проблематики: «каждому педагогу очень важно осознать, что строить учебный процесс эффективно – это значит целостно и во взаимосвязи применять оправдавшие себя на деле педагогические закономерности, принципы и дидактические правила, творчески используя их при решении новых задач в современных условиях. Только глубокое усвоение достижений науки и передового опыта всеми работниками народного образования, разумное, целесообразное внедрение их в практику могут принести должный эффект» [7].

Напомним принципы обучения:

- «– соответствие целям и задачам обучения;
- соответствие содержанию изучаемой темы;
- соответствие учебным возможностям студентов – возрастным, психологическим, уровню подготовленности (образованности, развития и т.п.)» [1; 2; 3].

Не станет открытием и тот факт, что все современные методы обучения также базируются на соблюдении следующих главных принципов:

- содействие активному усвоению учениками знаний и навыков;
- обеспечение понимания изучаемого материала.

Среди методов обучения в различных авторских подходах выделяют следующие: проведение тренингов, проектный метод, кейс-метод, наставничество, мозговой штурм, деловая игра, интеллектуальная карта, мифологемы, модульное обучение, дистанционное обучение, ценностная ориентировка, коучинг, ролевые игры, действие по образцу, креативные группы, разбор «завалов», метод ротаций, метод «лидер–ведомый», обмен опытом, тематические обсуждения, консалтинг, участие в официальных мероприятиях, использование ИКТ, образовательные тренажеры и др. [6].

Анализ существующих подходов и позиций позволил нам все факторы, определяющие выбор того или иного метода, разделить на две большие группы: факторы объективного и субъективного характера.

Так, к объективным факторам нами отнесены:

- функции (цели) метода обучения (с учетом формируемых компетенций);
- особенности учебного курса и темы (их содержание);
- техническая оснащенность (доступность и наличие ТСО).

К группе субъективных факторов относим:

- возрастные и индивидуально-типологические особенности обучающегося (в т.ч. мотивация), курс обучения;
- состав группы и направленность обучения;
- уровень компетентности педагога.

Полагаем, что одним из ведущих факторов субъективного характера, а именно одной из индивидуально-типологических особенностей является мотивация обучающихся.

Для проверки нашей гипотезы об эффективности метода обучения с учетом мотивации обучающегося нами были проведены экспериментальные исследования по выявлению мотивации к обучению на основе «Методики диагностики учебной мотивации студентов» [5], которая позволяет определять коммуникативные, профессиональные, учебно-познавательные, широкие социальные мотивы, а также мотивы творческой самореализации, избегания неудачи и престижа. Процентные показатели по этим шкалам позволяют выявить тенденции к преобладанию определенных мотивов у обучающихся вузов¹. Данные представлены в таблицах 1, 2, 3.

Таблица 1

Учебная мотивация обучающихся 2 курса гражданского вуза

Наименование мотива	Представленность (в %)
Учебно-познавательные мотивы	69,6 %
Профессиональные мотивы	75,8 %
Коммуникативные мотивы	76,25 %
Социальные мотивы	65,8 %
Мотивы престижа	62,4 %
Мотивы творческой самореализации	76,5 %
Мотивы избегания неудачи	51,4 %

Таблица 2

Учебная мотивация обучающихся 2 курса ведомственного вуза

Наименование мотива	Представленность (в %)
Учебно-познавательные мотивы	91,5 %
Профессиональные мотивы	72,9 %
Коммуникативные мотивы	86,8 %
Социальные мотивы	90,8 %
Мотивы престижа	75,2 %
Мотивы творческой самореализации	62,5 %
Мотивы избегания неудачи	93,8 %

Таблица 3

Учебная мотивация обучающихся 4 курса ведомственного вуза

Наименование мотива	Представленность (в %)
Учебно-познавательные мотивы	70,15 %
Профессиональные мотивы	65 %
Коммуникативные мотивы	63,3 %
Социальные мотивы	64,7 %
Мотивы престижа	58,8 %
Мотивы творческой самореализации	58,6 %
Мотивы избегания неудачи	56 %

¹ В исследовании приняли участие 61 курсант ведомственного вуза МВД России (57 и 14 обучающихся на 4 и 2 курсах) и 20 обучающихся 2-го курса КГПУ им. В.П. Астафьева. Диагностика анонимна, результат обобщенный.

Как видим, все мотивационные показатели у обучающихся на 2-м курсе ведомственного вуза выше, нежели аналогичные показатели у обучающихся 2-го курса гражданского вуза. При этом они также превышают показатели обучающихся на 4-м курсе.

Однако мотивы творческой самореализации у студентов гражданского вуза существенно превышают показатели в сравнении с курсантами; а мотив избегания неудачи значительно ниже в сравнении с обучающимися второго курса ведомственного вуза.

Авторами, занимающимися данной проблематикой, ранее были даны рекомендации с учетом возрастных особенностей обучающихся в школе. Так, «удельный вес наглядных методов обучения необходимо снижать от младших классов к старшим. Удельный вес применения наглядных методов будет сокращаться от младших классов к старшим. Будет меняться и сам характер наглядности – от предметной к схематической. Степень применения практических методов будет зависеть от особенностей темы и программы» [7].

Полагаем, определенные аналогии применимы и в отношении обучающихся на разных курсах в вузе. Так, практические методы также будут более рациональны на старших курсах для формирования навыков будущей профессиональной деятельности и повышения уровня профессионального мотива, а их частичная реализация на 2-м курсе в ведомственном вузе – для снижения мотива избегания неудачи. В наших более ранних исследованиях мы говорили об эффективности игровых методов в преподавании специальных дисциплин [4], что также должно учитываться при выборе педагогических технологий при реализации различных программ обучения. Так, с учетом того, что на старших курсах преобладает процесс запоминания с помощью логических приемов, поэтому познавательная деятельность репродуктивного характера должна заменяться проблемно-поисковой.

Также целесообразно увеличение количества методов самостоятельной работы. Здесь наиболее эффективными могут быть образовательные тренажеры, игры, участие в официальных мероприятиях, использование ИКТ и т.п.

Для проверки гипотезы о зависимости эффективности выбранного метода обучения от учебной мотивации одним из авторов было проведено тестирование по теме занятия в трех разных учебных группах по одной и той же теме, при том, что в двух группах (процентные показатели учебно-познавательных мотивов – 68,6 %) и накануне была проведена лекция по данной теме, а третья группа (УПМ 72,75 %) готовилась самостоятельно по рекомендованным источникам. Результаты учебных тестов последней группы оказались на порядок выше, чем в первых двух, т.е. показатели учебной деятельности напрямую обусловлены мотивами к обучению. Это привело к мысли, что применяемые методы оказались не совсем эффективны, что требует изменения в подходах и задает направления для дальнейших исследований.

Библиографический список

1. Бабанский Ю.К. О дидактических основах повышения эффективности обучения // Народное образование. 1986. № 11. С. 105–111.
2. Бабанский Ю.К. Педагогика: учеб. пособие / под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1983.
3. Большая российская энциклопедия. Бабанский. 1977; Педагогика. 2015; Подласый. 2020. URL: <https://bigenc.ru/c/printsipy-obucheniia-586a2d> (дата обращения: 01.11.2024).
4. Космодемьянская Е.Е. Игрофикация в преподавании дисциплин криминалистического цикла: методологические основы // Учебно-методический форум профессорско-преподавательского состава. Материалы форума / отв. ред. С.А. Пунтус. Красноярск, 2023. С. 25–32.
5. Методика для диагностики учебной мотивации студентов (А.А. Реан и В.А. Якунин, модификация Н.Ц. Бадмаевой) / Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: монография. Улан-Удэ, 2004. С. 151–154.
6. Современные методы обучения. URL: <https://4brain.ru/pedagogika/new-methods.php> (дата обращения: 02.11.2024).
7. Уришов Ш.М. Критерии выбора методов обучения. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterii-vybora-metodov-obucheniya/viewer> (дата обращения: 01.11.2024).

АНАЛИЗ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ВОПРОСАМ РАЗВИТИЯ ПРЕДПОСЫЛОК ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.А. Кухар, К.М. Мухутдинова

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Современный успешный ребенок зависит от того, кто и каким образом влияет на его развитие. Поскольку предпосылки читательской грамотности закладываются в раннем возрасте и старший дошкольный возраст является переходным, критическим периодом детства, включающим себя кризис семи лет, то ключевая проблема состоит в том, как психолого-педагогическая компетентность окружающих может способствовать (или препятствовать) развитию, формированию и укреплению предпосылок читательской грамотности у ребенка.

Возникновение мотивов развития предпосылок читательской грамотности как регуляторов интереса ребенка является базовой проблемой педагогики и психологии.

Развитие и становление предпосылок читательской грамотности у детей играет важную роль в дальнейшей жизни, потому что наработанная (развитая) читательская грамотность стимулирует, определяет, организует и поддерживает деятельность ребенка в дальнейшем его развитии. Успешные результаты приводят к наилучшим условиям для активной деятельности познания мира, т.е. к положительным импульсам для мозга ребенка [3].

Уже несколько десятилетий проблемой развития детей в дошкольном возрасте занимались многие педагогические сообщества, психологи и общество в целом. Большое внимание уделяется проблеме формирования интереса к чтению у современных дошкольников.

Во второй половине XIX века назревает вопрос привлечения детей к чтению путем изучения перечня литературы, предлагаемого для чтения дошкольнику. Специалисты стали обсуждать и ставить под надзор его жанровый состав, подходящего и не подходящего для подготовки к правильному чтению и пониманию материала.

Во второй половине XX века усиливается интерес к проблеме подготовки детей дошкольного возраста к обучению грамоте, с этим связаны дальнейшие исследования ученых в области развития интереса к чтению. В работах Б.Д. Эльконина, П.П. Блонского и З. Гриценко рассматривается сам процесс слушания чтения взрослого (рассказывания ребенку сказки) [1; 2].

Этот процесс формирует сенсорно-акустические образы слов, стимулирует и поддерживает внимание ребенка, визуализирует предметно-понятийные образы, приспособливает лексику и грамматику текста, помогает осмыслить и связать содержание слов с личным опытом [5].

О.В. Чандилова, основываясь и анализируя данные техники воздействия, выделяет две ступени готовности ребенка к читательской грамотности и три обязательных этапа занятий по развитию чтения с ребенком дошкольного возраста.

1 ступень – первичный (эмоциональный) уровень восприятия.

2 ступень – вторичный уровень образного восприятия на ступени старшего дошкольного возраста и начальной школы.

Этапы занятий: 1. Визуальный контакт книги и ребенка, изучение названия книги, рассматривание рисунков. 2. Чтение текста ребенку (обращая внимания на эмоции, интонируя, задавая вопросы). 3. Беседа-обсуждение, эмоциональное проживание прочитанного и пр.

Обучение читательской грамотности, согласно исследованиям Л.Е. Журовой, должно быть начато с введения ребенка в звуковую действительность языка [6].

Основываясь на этом же заключении, А.П. Иваненко определяет аспекты основы подготовки детей старшего дошкольного возраста к обучению грамоте, говоря современным языком, развитию компетенций (усвоению) читательской грамотности в книге «Подход к обучению грамоте в детском саду».

Первый аспект – психологический. В него входят навыки звукового анализа. Вторым аспектом отмечен лингвистический, третий аспект – педагогический.

Н.Н. Светловская определяет виды чтения: 1. Чтение-общение, которому невозможно самостоятельно обучиться не только в дошкольном возрасте, но и в дальнейшей жизни. 2. Информативное чтение. Данный вид чтения современен, состоит из социально значимых слов, без которых в обществе не прожить [4].

Доктор педагогических наук, специалист в области методики преподавания литературы И.С. Збарский в своих исследованиях делает вывод, что спад интереса детей к семейному чтению чреват падением читательской грамотности дошкольников.

И.С. Збарский выделяет в читательской культуре дошкольников, что также можно трактовать как читательскую грамотность детей старшего дошкольного возраста, компоненты: 1. Читательское сознание (восприятие произведения). 2. Эмоциональные ориентации или читательские чувства (реакция на произведение). 3. Уровень читательского поведения (регулярное чтение, предпочтения литературных произведений, рациональная работа).

О.В. Чандиловой предопределены основные критерии развития читательской культуры дошкольников, что в современной терминологии и является критериями читательской грамотности детей старшего дошкольного возраста: 1. Через активность в чтении (самостоятельный выбор книги для чтения, наблюдение за интонациями, погружение в сюжет и исследование книги). 2. Через отношение к чтению (стремление к чтению, навык поиска в прочитанном тексте ценной и смысловой информации). 3. Через восприятие текста (готовность правильно и благоприятно воспринимать художественный текст). 4. Через понимание текста (отзыв на прочитанное) и др.

Далее, О.В. Чандилова определяет ступени развития читательской культуры детей дошкольного возраста: невключенный (наиболее низшая ступень развития ребенка), достаточный (среднее развитие) и творческий (развитый, включенный), которые с точки зрения современной терминологии могут пониматься как предпосылки читательской грамотности.

Педагогическое сообщество (в том числе Н.Г. Шейко, М.Е. Безбородова и А.Б. Лигай) для стимулирования семейного чтения (обогащения читательской культуры, развития предпосылок читательской грамотности дошкольников выдвигает введение культурно-образовательного проекта в образовательную практику дошкольных организаций. В ходе реализации проекта развивается внимание, проявляется творчество и осуществляется процесс развития предпосылок читательской грамотности. Участниками проекта становятся психологи, педагоги, родители и сам ребенок.

В XXI веке было массово привлечено внимание к чтению на всемирном уровне (масштабе): 2003–2012 годы объявлены ООН Десятилетием грамотности, а 2015 год в России был официально назван Годом литературы.

Было выдвинуто огромное количество требований к детской дошкольной книге, подходам обучения дошкольника, семейным рекомендациям обязательного ежедневного чтения и занятий по развитию читательской грамотности ребенка дошкольного возраста. Но все это становится бессмысленным в развитии предпосылок читательской грамотности, пока взрослым не наступит понимание представлений ребенка о мире и не будет изучен юный читатель начиная с дошкольного детства.

В нашей стране на сегодняшний день еще не создана эффективная и отлаженная система организации научно-психологических и методико-педагогических работ в сфере культуры чтения, грамотности и формирования ее предпосылок.

Профессиональные образовательные учреждения и отдельные специалисты, занимающиеся изучением этих вопросов, не обладают достаточными ресурсами и полномочиями для их решения.

Следует отметить скудное стратегическое планирование и координацию научной деятельности в области культуры чтения.

Наблюдается нехватка научно-психологических и исследовательских журналов, посвященных проблемам предпосылок чтения, грамотности.

Возможно, стоит обратить внимание на дополнительную организацию кадров по развитию образовательного процесса чтения как отдельного направления.

Поэтому на уровне «Национальной программы поддержки и развития чтения» уже закреплены к выполнению задачи по укреплению материально-технической базы учебных заведений, по подготовке специалистов поддержки и развития чтения, по созданию и изучению подходов и методик по вопросам развития предпосылок читательской грамотности детей старшего дошкольного возраста.

«Читать – мыслить, читать – чувствовать, читать – жить»... – это уже «крылатое», образное выражение русского методиста В.А. Флорова [4].

Библиографический список

1. Гриценко З. Своеобразие читательского становления // Дошкольное воспитание. 2008. № 2. С. 15–20.
2. Гриценко З. Детский сад: теория и практика // Приобщение детей к художественной литературе. 2015. № 3. С. 38.
3. Гончарова Е.Л. Ранние этапы читательского развития. К теории вопроса // Дефектология. 2007. № 1. С. 4–11.
4. Светловская Н.Н. Обучение чтению и законы формирования читателя // Начальная школа. 2003. № 1. С. 11–18.
5. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. М., 1994. 168 с.
6. Журова Л.Е. К вопросу о формировании фонематического восприятия у детей дошкольного возраста // Сенсорное воспитание дошкольников / под ред. А.В. Запорожца, А.П. Усовой. М., 1963. С. 213–227.

АКТУАЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ВЛИЯНИЯ СТИЛЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА РАЗВИТИЕ РЕЧЕВОГО ТВОРЧЕСТВА ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.А. Кухар, Ю.И. Салато

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Семья представляет собой социальный институт, наделенный определенными функциями. Важнейшая социальная функция семьи – это воспитание подрастающего поколения в соответствии с предписанными культурой и обществом нормами и правилами. В наше время семья занимает ключевую позицию в процессе социального формирования и образования детей, играя основополагающую роль в воспитании молодого поколения.

Родители являются первыми педагогами. Они обязаны заложить основы физического, нравственного и интеллектуального развития личности ребенка в дошкольном возрасте.

Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования определяет следующее содержание области речевого развития: «... владение речью как средством общения и культуры; обогащение активного словаря; развитие связной, грамматически правильной диалогической и монологической речи; развитие речевого творчества; развитие звуковой и интонационной культуры речи, фонематического слуха; знакомство с книжной культурой, детской литературой, понимание на слух текстов различных жанров детской литературы; формирование звуковой аналитико-синтетической активности как предпосылки обучения грамоте» [6].

В настоящее время речевое творчество детей старшего дошкольного возраста становится актуальной проблемой психологии и педагогики. Это связано с тем, что уровень речевого развития детей снижается вследствие растущего влияния современных гаджетов и сокращения времени, проводимого в общении с родителями и сверстниками [5].

В связи с этим проблема, касающаяся влияния детско-родительских отношений на развитие у ребенка речевого творчества и речи в целом, часто попадает во внимание специалистов разных профилей и становится предметом для обсуждений, но при этом данная проблема мало изучена, поэтому является актуальной.

Теоретический анализ литературы позволил сделать вывод о том, что словесное творчество является одним из самых сложных видов творчества.

Речевому творчеству посвятили свои труды такие исследователи, как Е.И. Тихеева, Е.А. Флерина, О.С. Ушакова, А.Е. Шибицкая, О.М. Дьяченко [4].

Л.С. Выготский акцентирует внимание на том, что в старшем дошкольном возрасте у ребенка наблюдается прогресс в развитии творческой деятельности, в том числе и словесном творчестве. Индивидуальные и психологические

особенности ребенка влияют на его усвоение разнообразных творческих техник, их продуктивное использование и поиск нестандартных решений. Также он утверждал, что ведущую роль в становлении творческой активности играют волевые качества ребенка.

С.В. Максимова убеждена, что речевая активность детей напрямую зависит от взаимодействия взрослого с ребенком и наличия эмоционально-комфортной атмосферы. Находясь в эмоционально-комфортной среде, ребенок сможет проявлять себя и раскрывать свои способности, таланты. Поэтому взрослые должны поддерживать детское воображение, развивать креативное и творческое мышление, стимулировать ребенка к поиску необычных решений. Все это возможно лишь в условиях доверия и взаимопонимания между взрослым и ребенком [7].

Изучив научную литературу о развитии творчества детей в дошкольном возрасте, можно выделить важные аспекты, которые способствуют развитию творчества детей, перечислим их:

- обширный круг общения, в том числе с творческими взрослыми, способствует творческому развитию детей, в общении с такими взрослыми ребенок учится выражать свои мысли, замыслы;

- наличие взрослого, выступающего как образец для подражания. Ребенок, копируя действия взрослого, стремится быть похожим на него;

- демократический стиль детско-родительских отношений, здесь речь о том, что взрослый находится наравне с ребенком, помогает, поддерживает его, что очень важно в развитии ребенка;

- эмоциональное самовыражение ребенка. Через творчество дети учатся понимать свои эмоции и других окружающих его людей, так как эмоции формируются посредством речи, общения. Это благоприятно сказывается как на творческой, так и на речевой деятельности ребенка;

- активная позиция взрослых, участие их в совместной деятельности с ребенком;

- раннее знакомство ребенка с самостоятельным трудом;

- посещение различных творческих кружков, мастер-классов, выставок способствуют развитию воображения и обогащения опыта ребенка;

- собственный позитивный опыт ребенка;

- благоприятное отношение взрослых к исследовательской деятельности ребенка, когда взрослый позволяет изучать новые способы, приемы творческих действий, позитивно реагируя на открытия ребенка, что хорошо влияет не только на творчество, но и все развитие в целом [1].

Изучением детско-родительских отношений занимались отечественные педагоги, психологи, такие как С.Л. Рубинштейн, К.Д. Ушинский, А.С. Макаренко, Д.Б. Эльконин и др. В своих трудах Д.Б. Эльконин говорил о влиянии взрослого на развитие ребенка через совместную деятельность. Взрослый руководит действиями ребенка, как бы направляя его, и, в случае если ребенок не может справиться самостоятельно, помогает ему [2].

Исследователи А.Я. Варга и В.В. Столин выделяют различные виды взаимоотношений между родителями и детьми:

1. «Принятие – отторжение» – принятие подразумевает положительное отношение, принятие ребенка таким, какой он есть. Отторжение подразумевает отрицательное отношение к ребенку, агрессию, холод по отношению к действиям и поступкам ребенка и т.д.

2. «Симбиоз» – взаимодействие ребенка и взрослого, возникновение взаимной близости друг к другу.

3. «Авторитарная гиперсоциализация» – строгий контроль над ребенком, властное поведение родителей по отношению к нему.

4. «Кооперация» – основанная на демократических принципах воспитания. Родитель проявляет интерес к ребенку, желает ему помогать и старается быть наравне с ним [3].

Каждая семья выбирает свой стиль выстраивания детско-родительских отношений, от чего в дальнейшем зависит развитие отношения ребенка к родителям, развитие личности ребенка, его интеллектуальных, творческих способностей, в том числе развитие речевого творчества.

Изучив факторы развития творчества и типологию детско-родительских отношений, мы предполагаем, что не все типы отношений способствуют развитию речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста. На наш взгляд, этому будет способствовать демократический стиль детско-родительских отношений, активная позиция взрослого в совместной деятельности с ребенком, а также психологически комфортная атмосфера.

Таким образом, мы можем говорить о том, что на развитие речевого творчества ребенка оказывает влияние: поддержка и внимание родителей, атмосфера в семье, располагающая к творческой активности.

В заключение важно отметить, что проблема влияния стиля детско-родительских отношений на развитие речевого творчества детей старшего дошкольного возраста существует и требует дальнейшего изучения.

Библиографический список

1. Иванова Г.Н. Особенности развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста // Актуальные вопросы дошкольного образования в условиях введения ФГОС. 2023. URL: <https://педпроект.рф/conf-11-2023-pb-6051/> (дата обращения: 11.11.2024).
2. Кириленко И.Н., Овсяник С.Б. Исследования детско-родительских отношений в отечественной психологии: История и перспективы // Вестник науки. 2024. № 2 (71).
3. Красникова Т.В. Влияние детско-родительских отношений на формирование личности ребенка // Психолого-педагогические проблемы современного образования: пути и способы их решения: сборник материалов III Международной научно-практической конференции. 2020. С. 181–187.

4. Милькова А.А., Гостунская А.И. Формирование словесного творчества у детей старшего дошкольного возраста // Академическая публицистика. 2023. № 1-2. С. 228–233.
5. Рубанова А.А., Федосеева Т.Е. Особенности речевого творчества у детей старшего дошкольного возраста // Нижегородский психологический альманах. 2022. № 1. С. 45–55.
6. ФГОС дошкольного образования. Приказ Минобрнауки России от 17.10.2013 № 1155 (ред. от 21.01.2019).
7. Шинкарева Н.А., Богослова Г.В. Особенности и условия развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста // Балтийский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7, № 3 (24). С. 154–158.

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ РОДИТЕЛЕЙ В ВОПРОСАХ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

М.А. Кухар, В.А. Фан-Ди

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Дошкольное образование на сегодняшний день решает ряд насущных проблем в области интеллектуального, психического и физического развития ребенка. Эмоциональное благополучие дошкольника признается частью его полноценного психического развития, на которое оказывают влияние все субъекты образовательного процесса.

Согласно разделу 1.6 федерального образовательного стандарта дошкольного образования, организации, осуществляющие образовательную деятельность, должны реализовывать одну из ведущих задач – защиту и укрепление психического здоровья детей, в том числе и их эмоционального благополучия [9]. В Семейном Кодексе РФ отмечается, что родители несут ответственность за развитие и воспитание ребенка. Они обязаны заботиться о здоровье, физическом, психическом, духовном и нравственном развитии своих детей [8]. Несмотря на доступность информации, консультации психологов и педагогов для родителей, возможность сотрудничества с образовательной организацией, проблема эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста в настоящее время остается актуальной.

В научной литературе (Л.А. Абрамян, О.И. Бадулина, И.Ю. Ильина, А.Д. Кошелева, Г.Г. Филиппова) термин «эмоциональное благополучие» рассматривается как показатель оптимального общего развития ребенка и его психологического здоровья.

Отечественный психолог А.В. Запорожец, рассматривая в своих работах эмоциональное благополучие как «эмоциональное мироощущение», определяет, что это такое эмоциональное состояние, которое складывается постепенно и проявляется в личностных реакциях на поведение окружающих [4].

В.В. Одинцова и Н.М. Горчакова считают, что эмоциональное благополучие обеспечивает доступ к эмоциональным переживаниям, регуляцию и трансформацию неадаптивных эмоций, выражение и понимание эмоций в межличностном общении [7].

Согласно исследованиям М.Ю. Стожаровой, О.В. Хухлаевой и ряда других ученых, эмоциональное развитие детей дошкольного возраста по большей части имеет положительный характер, соответственно, в таком случае дошкольник эмоционально благополучен. Дети, находящиеся в противоположной ситуации, подвержены развитию тревожности, агрессивности, расторможенности, неуверенности в себе и негативизму. В подобных ситуациях родители обязаны оказать

эмоциональную поддержку, обучить положительному взаимоотношению, сформировать потребность в саморазвитии [1].

Проблемы эмоционального неблагополучия детей старшего дошкольного возраста рассматриваются в тесной связи с проблемами психологического здоровья в работах таких отечественных ученых, как И.В. Дубровина, Н.И. Гуткина, В.Э. Пахальян, Н.Н. Толстых, Г.И. Колесникова. Они отмечают, что переизбыток эмоционального напряжения, ситуации травмирующего характера, неблагоприятные социальные условия влекут за собой развитие эмоционального неблагополучия, что в дальнейшем влияет на возникновение проблем в сфере детско-родительских отношений [2].

Следовательно, эмоциональное благополучие дошкольников – это основа для психологического здоровья личности, а также для ее нормального развития, которое отражает личностную культуру, индивидуальные способности, склонности и творческие возможности.

М.Ю. Стожарова, И.О. Кузнецова рассматривают эмоциональное благополучие двояко: как компонент психического здоровья в дошкольном возрасте и как эмоции, переживаемые и проявляемые ребенком. Авторы подчеркивают, что от переживаемых и проявляемых эмоций зависит социальное развитие в целом [6].

Помимо этого, М.Ю. Стожарова, И.О. Кузнецова определяют следующую структуру эмоционального благополучия (компоненты) детей старшего дошкольного возраста:

1. Эмоционально-положительное самочувствие ребенка (проявляется в гармонизации внутреннего состояния с внешними реакциями).
2. Эмоциональное состояние ребенка в условиях семьи (отмечается через атмосферу уюта, комфорта, развития, понимания).
3. Эмоциональная устойчивость (уравновешенность между управлением своими эмоциями и противостоянием своих жизненных трудностей).
4. Уровень тревожности (чувство, сопровождающееся переживаниями, беспокойством без ведомой на то причины).
5. Уровень самооценки (характеризуется субъективной оценкой и самоощущениями в важности и значимости себя) [6].

Данные компоненты эмоционального благополучия могут оцениваться родителями как отдельные проблемы, согласно анализу психолого-педагогической литературы, их игнорирование приведет к эмоциональному неблагополучию ребенка.

М.Д. Кукушкина, опираясь на труды Р. Фейерштейна, отмечает важность роли родителей в эмоциональном развитии. Она утверждает, что родители являются главными «вмешателями» и получателями полного развития ребенка. По ее мнению, окружающая среда, общество и близкие родственники являются своего рода ключевыми факторами, которые влияют на психическое благополучие ребенка [5].

Важность развития и совершенствования психолого-педагогических компетенций родителей отмечается в работах Е.Л. Горловой. Она связывает это с непрерывностью развития и воспитания детей [3].

Анализ психолого-педагогической компетентности родителей показывает, что компетенции родителей являются залогом успешного воспитания и развития ребенка. Родители, обладающие сформированными на высоком уровне психолого-педагогическими компетенциями, способны создать в доме благоприятную атмосферу, в которой ребенок чувствует себя защищенным и развитым [2].

Отсутствие у родителей понимания значимости развития эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста говорит о необходимости включения данного содержания в просветительскую деятельность. Просвещение родителей по вопросам эмоционального благополучия должно органично вписаться в такую тематику, как семейные отношения, создание надлежащих психолого-гигиенических условий для воспитания и развития детей; информирование родителей по вопросам детской и семейной психологии [4].

В заключение хотелось бы отметить, что проблема развития психолого-педагогических компетенций родителей в вопросах эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста актуальна на сегодняшний день и требует поиска способов ее решения.

Библиографический список

1. Богачева Л.С. Компетентность и компетенция как понятийно-терминологическая проблема // Актуальные вопросы современной педагогики. Уфа: Лето, 2012. С. 98–99.
2. Герасимова Е.Н. Преодоление эмоционального неблагополучия дошкольников как условие сохранения их психологического здоровья // Психология образования в поликультурном пространстве. 2018. № 1 (41). С. 34–39.
3. Горлова Е.Л. Характеристика родительской компетентности как фактора нормативного развития детей раннего возраста // Психолог в детском саду. 2016. № 4. С. 59–65.
4. Иванова Е.В., Шаповаленко И.В. Комплексная оценка эмоционального благополучия дошкольника // Актуальные проблемы психологического знания. 2016. № 2 (39). С. 23–35.
5. Кукушкина М.Д. Показатели эмоционального благополучия дошкольника // Педагогический ИМИДЖ. 2023. Т. 17, № 2 (59). С. 261–272.
6. Стожарова М.Ю., Кузнецова И.О. Изучение уровня сформированности эмоционального благополучия детей старшего дошкольного возраста // Современное дошкольное образование. 2020. № 5 (101). С. 49–57.
7. Одинцова В.В., Горчакова Н.М. Эмоциональное благополучие как интегративная характеристика эмоциональной сферы // Вестник СПбГУ. 2014. С. 69–77.
8. Семейный кодекс Российской Федерации от 29.12.1995 № 223-ФЗ (ред. от 03.08.2018) // Собрание законодательства РФ. 01.01.1996.
9. Приказ Минобрнауки России от 17 октября 2013 г. № 1155 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования». URL: <https://docs.edu.gov.ru/document/a72db92c851c9f9c33d52d482420b477/> (дата обращения: 02.11.2024).

ОБОГАЩЕНИЕ ИГРОВОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ И ИХ РОДИТЕЛЕЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛУБА МНОГОДЕТНЫХ СЕМЕЙ

Н.И. Лебедева

МБДОУ № 37 «Теремок», г. Железногорск

Игра у ребенка дошкольного возраста – ведущий вид деятельности, при этом исследователи (Е.О. Смирнова, Е.Е. Кравцова, Ю.А. Короткова) отмечают низкий уровень развития игры у детей: «тот уровень игры, который полвека назад считался возрастной нормой для старших дошкольников, в настоящее время является исключением» [12]. Ученые подчеркивают необходимость вооружения родителей психологическими знаниями и педагогическими умениями для того, чтобы поддерживать игру ребенка [3]. Невысокий уровень развития детской игры в своем основании имеет и невысокий уровень родительской подготовленности к развитию игры своих детей, к поддержке их игровой деятельности [4; 5; 6; 10; 11]. Причины проблемы исследователи находят в таких социальных явлениях, как: малолетность, занятость родителей, перенасыщенность предложений игрушек на рынке, перекладывание функций развития ребенка на детский сад. Детский сад имеет ограничения: разновозрастной детский коллектив, достаточно жесткие режим дня и рамки планирования образовательной деятельности (не всегда есть возможность выделить время для игры), профессиональные затруднения у воспитателей при организации и обучении детей игре.

На сегодняшний день мы замечаем процесс поиска новых форм развития родительского сообщества, базируясь на деятельностном подходе, делается акцент на развитие «самоэффективности» родителя как основе для родительской успешности [7]. В качестве примеров на федеральном уровне приведем Международный конкурс имени Л. Выготского, который позиционирует себя как «место силы, объединяющее детские сады, школы и семьи, где вместе влияют на благополучие и качество жизни». Подобные проекты напрямую влияют на развитие участников, большинство которых продолжают быть активными родителями, самоэффективность и успешность которых в результате повышается. Локально в детских садах ведется работа с родителями, на родительских собраниях, при беседах с педагогами ДОУ родители получают информацию об игровой деятельности детей. В ДОУ организуются разнообразные родительские клубы, но такая деятельность носит довольно закрытый характер, т.к. реализуется в стенах определенного детского сада или детского центра. Ценный опыт развития родительских игровых навыков педагогическими коллективами не всегда является общественным достоянием. Перспективу в развитии данного направления представляют различные сообщества по интересам, которые выполняют одну задачу – создаются в ответ на запрос самих участников. Останемся на объединениях многодетных родителей.

В контексте обогащения игрового опыта родителей и детей сообщество многодетных семей как разновозрастное сообщество с осознанными родителями

представляет собой благоприятное поле для изучения. Доля многодетных родителей в общем числе родителей невелика (по статистике одного из детских садов г. Железнодорожска соотношение 1:10). Но, учитывая количество детей на одного родителя в многодетных семьях, можно предположить, что подготовленный к детской игре многодетный родитель является ресурсом не только для развития своих детей (троих и более), но и для детей и родителей, окружающих его семью.

Исследования последних лет говорят об определенном интересе к многодетным семьям. Часто они рассматриваются с позиций социального неблагополучия. Основное противоречие заключается в том, что многодетные семьи как образовательный феномен или как потенциальный социально-образовательный ресурс общества практически не исследованы.

Многодетные семьи рассматриваются с позиций отдельного вида семьи и его специфики [9], развития человеческого и социального капитала [1], описан социальный и экономический портрет многодетных родителей, высокоресурсных семей, специфика родительства [2]. Описаны виды социальной поддержки через НКО, интернет-сообщества, клубы [8].

Родители в данных семьях умеют распределять обязанности и понимают важность развития и образования детей, активно взаимодействуют в социальных сетях. Для нас интересен тот вид многодетных родителей, который стремится успешно справляться с вопросами развития своих детей, например, «высокоресурсные родители», описанные в вышеуказанных исследованиях.

В качестве примера реализации родительского потенциала рассмотрим деятельность Клуба многодетных семей «Семь Я». Деятельность Клуба планируется по проектному принципу. Реализуются два направления: социальная поддержка и развивающая деятельность. Тематика встреч участников Клуба – семейные творческие, игровые, спортивные встречи. Многодетные семьи внешне неактивны, это связано с большой внутрисемейной активностью, поэтому, чтобы вовлечь их в Клуб, необходимо предложить им интересную и полезную деятельность.

Закономерен вопрос: зачем включать родительский клуб в процесс обогащения игровой деятельности детей, если она прописана в образовательных программах детских садов? Не будет ли данная деятельность излишней и дублирующей? Если рассматривать специфику обогащения игрового опыта детей старшего дошкольного возраста и их родителей в ДОО и в родительском сообществе многодетных семей, то становится очевидным различия в условиях для этого обогащения. Данные проведенного исследования, основанные на наблюдении и опросе многодетных родителей города Железнодорожска, обозначают это и свидетельствуют о том, что в семье так же важно и возможно развивать игровую деятельность ребенка и эффективно ее поддерживать, как и в детском саду.

Игровой интенсив собирает разновозрастной детско-взрослый коллектив. Данная специфика позволяет эффективно развивать игровые навыки детей и родителей из многодетных семей. Наблюдение за семьями-активистами Клуба позволило сделать вывод о том, что многодетное сообщество – это эффективное

социальное пространство, в котором непосредственно встречаются разновозрастные носители игрового опыта. Игровое развитие детей происходит интенсивно за счет прямой передачи культурного игрового опыта. Игра при таком взаимодействии появляется в жизни ребенка в соответствии с его возможностями и потребностями, обогащается по необходимости при помощи товарищей по игре. Разные виды игр присутствуют одновременно в едином пространстве общения, что позволяет родителям раскрепощенно взаимодействовать со своими детьми в игре. Коммуникативные способности детей и родителей из многодетных семей отличаются высокой степенью открытости в общении, это позволяет наладить эффективную коммуникацию, при которой достигаются цели общения и завязывается игра. Достаточный уровень образования родителей, их работоспособность и высокая ресурсность позволяют им обучаться поддержке игры, иметь мотивацию к поддержке своих детей.

Специфика обогащения игровой деятельности детей и родителей в процессе взаимодействия родительского клуба основана на выявленных подходах к феномену многодетных семей. Описанный опыт деятельности сообщества родительского клуба многодетных семей г. Железногорска Красноярского края по обогащению детской игры позволяет использовать полученную информацию для разработки образовательных и развивающих программ и проектов и моделей по работе с семьями, имеющими детей старшего дошкольного возраста, для различных образовательных организаций.

Библиографический список

1. Банных Г.А., Зайцева Е.В., Костина С.Н., Кузьмин А.И. Феномен многодетности в России: социологический анализ изменений // Вопросы управления. 2019. № 1 (37). С. 22–36.
2. Дорофеева З.Е. Особенности интенсивного родительства в высокоресурсных многодетных семьях // Интеракция. Интервью. Интерпретация. 2021. Т. 13, № 1. С. 89–105.
3. Игры и игрушки вашего ребенка: методическое пособие / Е.О. Смирнова (руководитель проекта), Е.А. Абдулаева, А.Ю. Кремлева и др. М.: Русское слово-учебник, 2018. 112 с.
4. Кравцов Г.Г., Кравцова Е.Е. Игра как зона ближайшего развития детей дошкольного возраста // Психолого-педагогические исследования. 2019. Т. 11, № 4. С. 5–21.
5. Минина А.А., Грибанова Д.Я. Влияние опыта на родительскую компетентность // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. 2018.
6. Михайленко Н.Я., Короткова Н.А. Как играть с ребенком. М.: Обруч, 2012. 176 с.
7. Поливанова К.Н., Вопилова И.Е., Козьмина Я.Я., Нисская А.К., Сивак Е.В. Самоэффективность как содержательная основа образовательных программ для родителей // Вопросы образования. 2015. № 4. С. 184–200.

8. Романова А.В. Неформальные ресурсы социальной поддержки многодетных семей // Социология. № 4. 2021. С. 196–205.
9. Русанова Н.Е., Журавлева Е.К. Специфика многодетной семьи в столице: особенности государственного регулирования // Государственное управление. Электронный вестник. Выпуск № 77. Декабрь 2019 г. С. 274–289.
10. Савельева Я.И., Глухова О.А., Девяткина Е.В. Рука об руку // Дошкольное воспитание. 2022. № 2. С. 44–49.
11. Смирнова Е.О. Психология и педагогика игры: учебное пособие для СПО. М.: Юрайт, 2019-223 с.
12. Современный детский сад: Универсальные целевые ориентиры дошкольного образования: методическое пособие / под. ред. О.А. Шиян. М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2021. 248 с.

ВЛИЯНИЕ РАЗЛИЧНЫХ ФАКТОРОВ НА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

К.Ю. Либердовская

КГПУ им. В.П. Астафьева, Красноярск

Стрессовые ситуации являются неотъемлемой частью педагогических работников, создают условия деятельности, связанные с угрозой для их психологического здоровья, создают высокое эмоциональное напряжение.

К факторам выгорания, по данным различных авторов, относятся: высокий уровень ответственности за результаты обучения, жизнь и здоровье детей [4]; постоянное эмоциональное взаимодействие с большим количеством людей – это обучающиеся, их родители, администрация [1; 5]; низкий уровень оплаты труда [8]; большие нагрузки, наличие бумажной работы; низкий социальный престиж деятельности [9].

Е.Л. Носенко и Н.В. Грисенко доказали, что ведущую роль в предупреждении эмоции выгорания педагога играет уровень его когнитивных способностей и компетентность в выполнении основной функции – трансляции знаний, обеспечивающей психологическое благополучие педагога [2]. В современной психологии понятие психологического благополучия рассматривается как коррелирует понятия психологического здоровья, в которое включают два основных компонента – позитивное самовосприятие и стрессоустойчивость. Психологическое благополучие определяется так же, как способность человека соответствовать требованиям среды, активно приспосабливаться к ним [6], что связано с адаптивными возможностями личности.

М.В. Борисовой в результате психодиагностического обследования педагогов выявлен достаточно высокий уровень эмоционального выгорания. 22,5 % опрошенных имеют высокий уровень «эмоциональное истощение», в то время, как 7,5 % опрошенных имеют высокий уровень развития компонента «деперсонализации» и компонента «редукция личностных достижений». Кроме того, выше среднего уровня компонента «редукция личностных достижений» выявлена у 32,3 % опрошиваемых [5].

Исследования И.Е. Клычковой выявили, что 82,5 % опрошенных имеют «средний» уровень психологического благополучия, 12,3 % опрошенных имеют «низкий» уровень и лишь 5,2 % имеют «высокий» уровень. Для установления характера связи между уровнем профессионального выгорания и уровнем психологического благополучия и адаптивного потенциала М.В. Борисовой был проведен корреляционный анализ. Определена статистически значимая обратная корреляционная связь между уровнем профессиональной деформации и уровнем нервно-психической стойкости. Установлено, что статистически значимые связи уровня профессиональной деформации со шкалами коммуникативных способностей и моральной нормативности отсутствуют. Имеет место статистически

значимая обратная связь между уровнем профессиональной деформации и уровнем психологического благополучия педагога [8].

В исследовании Т.В. Зайчиковой [3] было определено, что имеет место статистически значимая отрицательная корреляция между уровнем эмоционального выгорания и уровнем адаптационного потенциала. Проанализировав эту взаимосвязь, можно сделать вывод, что чем больше уровень адаптационного потенциала педагога, тем меньше уровень эмоционального выгорания. Психологическое благополучие является одним из детерминантов развития эмоционального выгорания у педагогов.

Развитие эмоционального выгорания обуславливается различными факторами, включая и индивидуальные особенности, такие как работоспособность, молодой возраст, семейное положение, пол. Педагоги, прежде всего те, которые работают с большой самоотдачей и установкой на инновации, особенно подвержены эмоциональному выгоранию [6]. Также стоит отметить, что эмоциональное выгорание возникает не только в процессе выполнения трудовых обязанностей, но и выходит за пределы рабочего дня, что негативно влияет на психофизическое состояние педагогов [7]. В связи с этим понимание, предупреждение и преодоление эмоционального выгорания является актуальным для обеспечения как психического здоровья учителей, так и качественного обучения в целом [8].

Так, нами было проведено исследование по методике диагностики уровня эмоционального выгорания В.В. Бойко среди педагогов средне-профессионального образовательного учреждения. Методика позволила диагностировать ведущие симптомы, выявить отдельные симптомы, определить степень их выраженности. Целью методики является диагностика степени проявления психологических защит, направленных на приглушение или полное исключение эмоций в ответ на воздействие стресса, возникающего в процессе профессиональной деятельности [1].

Сформированы и формируются: фаза «напряжения» у 60 % учителей, фаза «резистенции» у 65 %, фаза «истощения» у 45 %, в целом фаза в стадии ее активного формирования.

Таблица

Показатели сформированности фаз эмоционального выгорания

Фазы	№	Симптомы эмоционального выгорания	Формирующийся симптом		Сформировавшийся симптом	
			Кол-во респ.	%	Кол-во респ.	%
1	2	3	4	5	6	7
«Напряжение»	1	Переживание психотравмирующих обстоятельств	4	20	8	40
	2	Неудовлетворенность собой	3	15	3	15
	3	«Загнанность в клетку»	3	15	7	35
	4	Тревога и депрессия	5	25	6	30

1	2	3	4	5	6	7
«Резистенция»	1	Неадекватное избирательное эмоциональное реагирование	4	20	12	60
	2	Эмоционально-нравственная дезориентация	7	35	3	15
	3	Расширение сферы экономики эмоций	5	25	5	25
	4	Редукция профессиональных обязанностей	9	45	8	40
«Истощение»	1	Эмоциональный дефицит	8	40	6	30
	2	Эмоциональная отстраненность	8	40	2	10
	3	Личностная отстраненность (деперсонализация)	6	30	2	10
	4	Психосоматические и психовегетативные нарушения	4	20	3	15

У большинства педагогов со сформированным синдромом эмоционального выгорания проявлена фаза «резистенции». Стоит отметить, что доминирующие симптомы («неадекватное эмоциональное реагирование», «редукция профессиональных обязанностей», «эмоционально-нравственная дезориентация») входят в фазу «резистенции». Выделение этой фазы как самостоятельной достаточно условно. Данный факт предопределен тем, что противодействие нарастающему стрессу – сопротивление, появляется с самого начала возникновения тревожного напряжения. Это естественно: испытуемые осознанно или бессознательно стремятся к психологическому благополучию, уменьшению негативного влияния внешних условий, стараются снизить давление внешних обстоятельств с помощью имеющихся в их распоряжении средств и способов. Таким образом, в фазе «резистенция» проявляются негативные внутренние настроения, эмоциональные установки, определяющие не только отношение к работе, но и само качество труда и его продуктивность. Однако выбранные ими способы разрешения внутренних конфликтов, прорвавшихся уже в сферу профессиональной деятельности, не приносят желаемых результатов, что подтверждается обнаружением фазы «истощения» в стадии формирования у трети опрошенных и уже сформированной у десятой части респондентов. В фазу «истощение» педагог попадает, когда самосознание начинает искать эффективные способы и методы для восстановления эмоционального состояния.

Фаза «напряжения» также обнаруживается и сформирована почти у половины, находится в процессе формирования практически у четверти опрошенных. Данный факт указывает на то, что часть респондентов находятся в ситуации, которая субъективно ощущается ими как источник сильного психологического дискомфорта. Она является предвестником и «запускающим» механизмом в формировании эмоционального выгорания.

Если человек не ригиден, то раздражение ими постепенно растет, накапливается отчаяние и негодование. Неразрешимость ситуации приводит к развитию прочих явлений «выгорания». Это позволяет говорить о наличии выраженного сопротивления учителей нарастающему стрессу. Они стремятся к психологическому комфорту и стараются снизить давление внешних обстоятельств. Можно сделать вывод о высоком уровне угрозы психологическому благополучию педагогов и необходимости проведения мероприятий по психопрофилактике эмоционального выгорания.

Стратегия противодействия выгорания предусматривает разработку и внедрение психопрофилактической программы по сохранению ментального здоровья, проведение мероприятий по предупреждению эмоционального выгорания и развитию стрессоустойчивости педагогических работников.

Библиографический список

1. Алмазова Е.Ю. Как предотвратить стрессы и профессиональное выгорание? // Школа управления. 2015. № 8. С. 34–35.
2. Бойко В.В. Синдром эмоционального выгорания в профессиональном общении. СПб.: Питер, 2019. 278 с.
3. Беляев Г.С., Лобзин В.С., Копылова И.А. Психогигиеническая саморегуляция. М.: Медицина, 2013. 160 с.
4. Блинова М.Л. Проблема стресса в профессиональной деятельности педагогических работников // Психология обучения. 2017. № 8. С. 81–88.
5. Борисова М.В. Психологические детерминанты феномена эмоционального выгорания у педагогов // Вопросы психологии. 2010. № 2.1. С. 97–104.
6. Валуйских Т.Н. Причины возникновения синдрома эмоционального выгорания педагогов // Проблемы современных интеграционных процессов и пути их решения: сборник статей международной научно-практической конференции. Омск, 13 декабря 2016 года. Омск: Общество с ограниченной ответственностью «Омега Сайнс», 2016. Часть 2. С. 232–233.
7. Гусейнова Ж.Д. Профилактика и коррекция эмоционального выгорания педагога // Кубанская школа. 2013. № 1. С. 43–45.
8. Клычкова Е.И. Проблема эмоционального выгорания педагогов: современные исследования, профилактика // Образование. Карьера. Общество. 2023. № 4 (79). С. 24–29.
9. Котова М.Б. Профессиональное выгорание и качество жизни учителей // Вопросы психологии. 2017. № 2. С. 67–79.

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ ПОНЯТИЙНОГО МЫШЛЕНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Т.А. Мазнева

КГПУ им. В.А. Астафьева, г. Красноярск

Развитие понятийного мышления у младших школьников является неотъемлемой задачей образовательного процесса. Федеральный государственный образовательный стандарт подчеркивает необходимость формирования у детей системы знаний и навыков, которые помогут им учиться самостоятельно, находить и использовать информацию в решении учебных и жизненных задач. Понятийное мышление позволяет систематически усваивать знания и применять их осознанно, что важно для успешного обучения на всех уровнях.

Понятийное мышление – это вид мышления, который использует объективные категориальные обобщения, основывается на общетеоретических принципах науки, а не ситуативных, функциональных, эмоциональных и других обобщениях, которые использует ребенок [4].

Исследованием проблемы формирования и развития понятийного мышления занимались как зарубежные, так и отечественные психологи. В соответствии с идеями авторов мышление школьников проходит несколько стадий. На первых этапах оно основано на наглядных образах и ассоциациях, а затем переходит к более сложной форме – понятийному мышлению, где важными становятся операции анализа, синтеза, классификации и обобщения.

Исследования Л.А. Ясюковой подтверждают, что младшие школьники должны развивать понятийное мышление как важнейшую часть интеллектуальной деятельности. Без его формирования ученик может столкнуться с трудностями в понимании и усвоении знаний, особенно в старших классах, где требуется осмысление научных концепций и теорий [2].

Структуру понятийного мышления Л.А. Ясюкова выделяет из основных его операций, которым присущ один из компонентов:

1. Выделение сущностного признака (интуитивный компонент понятийного мышления).
2. Установление категориальной принадлежности, выделение класса и родовидовых, уровневых отношений (понятийная категоризация).
3. Осознание закономерных причинно-следственных связей между явлениями (логический компонент понятийного мышления) [2].

Эти операции понятийного мышления развиваются из операций более общего порядка. Выделение сущностного признака и установление категориальной принадлежности возникают из операций сравнения объектов, определения сходства – различия, объединения схожих предметов и исключения из группировок неподходящих, выделению основного или главного в рассказах или происходящих событиях [3].

Осознание закономерных причинно-следственных связей между явлениями складывается на основе наблюдения за последовательностью событий, зависимостью одних событий от других, выделения причинно-следственных связей, мышления по аналогии [2].

Таким образом, в понятийном мышлении, согласно идеям Л.А. Ясюковой, выделяются следующие компоненты: интуитивный компонент, понятийная категоризация и логический компонент.

Ряд авторов (Р.Д. Санжаева, Т.Л. Миронова, Н.С. Шапкин, Б.А. Гунзунова, Д.Р. Галсанова) структуру понятийного мышления связывают с учебными компетенциями и выделяют также три его компонента: понятийно-интуитивное мышление, понятийно-категориальное мышление и понятийно-логическое мышление.

Понятийно-интуитивное мышление отвечает за способность видеть существенный признак в предполагаемом материале, понимать общий смысл текстового и речевого сообщения, напрямую влияет на осмысленность процесса чтения [1, с. 538].

Понятийно-логическое мышление отвечает за общие аналитические способности, за способность к освоению логических операций, умение понимать смысл правила и формулы, а также правильно их применять [1, с. 538].

Понятийно-категориальное мышление отвечает за общую способность к классификации и категоризации информации, умение строить понятийные пирамиды, видеть и создавать структуру изучаемого материала [1, с. 538].

Раньше всего начинает формироваться способность к выявлению существенных признаков – понятийное интуитивное мышление [1]. Затем основной в становлении полноценного понятийного мышления оказывается способность к категоризации – отнесение к определенному виду в рамках определенного рода на основании внутренней существенной характеристики явления, и наконец, закономерных связей между явлениями [1].

Таким образом, полноценное понятийное мышление формируется тогда, когда в достаточной мере развиты все три его компонента.

Исследование уровня развития понятийного мышления было проведено на базе муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Средней школы» Курагинского района Красноярского края среди учащихся 4 класса, выборку составили 60 человек. Возраст детей 10–11 лет. Диагностическое исследование проводилось на основании субтестов из теста структуры интеллекта Р. Амтхауэра (в модификации Л.А. Ясюковой). В этом тесте отдельно взятые субтесты позволяют выделить уровень развития каждого компонента понятийного мышления.

По результатам первичной диагностики можно сделать вывод о том, что у большинства учащихся 4 класса данной школы слабый и средний уровни развития компонентов понятийного мышления, что свидетельствует о неполноценном понятийном мышлении.

Исследование показало, что 46 младших школьников имеют ограниченный кругозор, несмотря на интерес к окружающему миру. Это приводит к проблемам с пониманием текстов из-за незнакомых слов и выражений. Логический компонент и понятийная категоризация слабо развита у 46 человек.

Таким образом, у большинства младших школьников средний уровень развития понятийного мышления, что говорит о необходимости его развития. Так как большинство учащихся 4 классов имеют развитый интуитивный компонент, но нуждаются в развитии логического компонента и понятийной категоризации для полноценного понятийного мышления. Без этого у них будут сохраняться интуитивные формы мышления.

Таким образом, необходимо дополнительно проводить занятия с младшими школьниками, чтобы повысить уровни развития компонентов понятийного мышления. Разработка программы по развитию понятийного мышления актуальна и имеет практическую значимость.

Библиографический список

1. Санжаева Р.Д., Миронова Т.Л., Шапкин Н.С., Гунзунова Б.А., Галсанова Д.Р. Особенности понятийного мышления как фактор психологической готовности младших школьников к переходу в среднее образовательное звено // Вестник Кемеровского государственного университета. 2022. Т. 24, № 4. С. 533–540. <https://doi.org/10.21603/2078-8975-2022-24-4-533-540>.
2. Ясюкова Л.А. Проблемы психологии понятийного мышления // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. 2010. № 3. С. 385–393.
3. Ясюкова Л.А. Психологические причины снижения качества образования // Школьные технологии. № 6. 2013. С. 165–168.
4. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3–6 классах. СПб., 2014. Ч. 2. 216 с.

ИЗУЧЕНИЕ ИНФОРМИРОВАННОСТИ РОДИТЕЛЕЙ, ВОСПИТЫВАЮЩИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ, В ОБЛАСТИ ВОСПИТАНИЯ И РАЗВИТИЯ РЕБЕНКА

С.Н. Мигунова, Л.В. Арамачева

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

В настоящее время отмечается рост числа детей с ограниченными возможностями здоровья. Об этом свидетельствует статистика Росстата: если в 2015 году по направлениям дополнительных общеобразовательных программ обучалось 15 тысяч детей с ограниченными возможностями здоровья, то в 2023 – уже 93 тысячи.

К категории детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) относятся дети, имеющие недостатки в физическом и (или) психологическом развитии, подтвержденные психолого-медико-педагогической комиссией (ПМПК), что препятствует получению ими образования без создания специальных условий. В контексте настоящего исследования мы говорим о таких категориях детей с ОВЗ: дети с тяжелыми нарушениями речи, дети с общим недоразвитием речи, дети с задержкой психического развития [2].

Л.С. Выготский одним из важнейших факторов развития личности ребенка с ограниченными возможностями здоровья рассматривал его отношения с окружающими, поскольку: «Высшие психические функции развиваются из социального опыта, из сотрудничества ребенка с окружающими его людьми».

Таким образом, роль семьи в развитии ребенка с ОВЗ огромна. При этом достаточно часто родительское отношение к ребенку является не позитивным, а наоборот, негативным фактором развития. В работах ряда исследователей (А.Я. Варга, Г.А. Ковалев, А.И. Захаров) подчеркивается двусторонний характер влияния – как родителей на ребенка, так и ребенка на родителей. С одной стороны, родительское отношение может вызвать вторичные нарушения у ребенка, а с другой – наличие отклонений в развитии ребенка приводит к различным искажениям (деструкциям) родительского отношения [1].

Проблему родительского отношения рассматривали в своих исследованиях А.Я. Варга, А.И. Захаров, О.А. Карабанова, А.Г. Лидерс, И.М. Марковская, А.С. Спиваковская и др.

Родительское отношение определяется системой разнообразных чувств к ребенку, поведенческих стереотипов, практикуемых в общении с ним, особенностей восприятия и понимание характера и личности ребенка, его поступков (А.Я. Варга, В.В. Столин). В структуре родительского отношения выделяют эмоциональный, когнитивный и поведенческий компоненты [3].

Ряд авторов (Н.Н. Завьялова, А.Ф. Филатова) выделяют конструктивный и деструктивный типы родительского отношения. Для деструктивного родительского отношения характерно условное принятие ребенка, его отвержение,

или наоборот – стремление к симбиотической связи с ребенком, инфантилизация, авторитарность.

Родители, воспитывающие ребенка с ОВЗ, испытывают значительные затруднения в выстраивании взаимоотношений не только с собственным ребенком, но и с близким окружением, а также с участниками образовательного процесса. Сложности во взаимоотношениях можно объяснить следующим: родители, воспитывающие детей с нарушениями развития, как правило, находятся в ситуации родительского стресса. Со временем действие стресса без оказания своевременной психологической помощи может только усилиться.

Родительское отношение к детям с ОВЗ может быть деструктивным – характеризуется состоянием растерянности, возникновением чувства собственной неполноценности, беспомощности, страха, а иногда агрессии и отрицания.

При этом специфику имеют все три компонента родительского отношения к ребенку: когнитивный, эмоциональный и поведенческий.

Нами исследованы особенности когнитивного компонента родительского отношения к детям дошкольного возраста с ОВЗ, характеризующегося представлениями родителя о ребенке, его потребностях; информированностью о способах эффективного общения с ним, методах воспитательного воздействия.

В исследовании приняли участие 30 родителей детей дошкольного возраста с ОВЗ. Методом диагностики стало анкетирование с помощью методики «Семейное воспитание» (автор И.А. Хоменко – модификация О.И. Ворониной).

Цель методики: выявить особенности информированности родителей в области воспитания и развития ребенка. Оценивались показатели: *наличие знаний о ребенке, понимание своей роли родителя, знания о конструктивных способах взаимодействия.*

По шкале *наличие знаний о ребенке* выявлено: большинство родителей (56 %) имеет реалистичное представление о возрастнo-психологических особенностях своего ребенка (высокий уровень).

По шкале *понимание своей роли родителя* установлено: большинство респондентов (59 %) недостаточно четко представляет, как и в какой форме необходимо взаимодействовать с ребенком для обеспечения его развития (средний уровень).

По шкале *знания о конструктивных способах взаимодействия* определено: большинство респондентов (62 %) испытывают дефицит знаний о способах общения и взаимодействия с ребенком, затрудняются в решении воспитательных задач с учетом имеющихся у ребенка особенностей здоровья (низкий уровень).

Полученные результаты позволили выделить психолого-педагогические условия организации работы с родителями в процессе сопровождения семей с детьми с ОВЗ. К ним относятся:

- информирование родителей об особенностях развития психики и личности детей, имеющих нарушения развития;
- формирование позиции эмоционального принятия по отношению к ребенку;
- обучение способам конструктивного общения и взаимодействия с ребенком.

Библиографический список

1. Арамачева Л.В., Бадрутдинова Е.Р., Груздева О.В. Исследование особенностей материнского отношения к детям младшего школьного возраста с тяжелыми нарушениями речи // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2020. № 4 (54). С. 108–117.
2. Никишина Ю.А. Особенности психолого-педагогического сопровождения родителей детей с ограниченными возможностями здоровья // Вестник Саратовского областного института развития образования. 2020. № 1 (21). С. 65–69.
3. Овчарова Р.В. Психология родительства: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2005. 368 с.

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ НАГЛЯДНО-ОБРАЗНОГО МЫШЛЕНИЯ ДЕТЕЙ СРЕДНЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ДЦП

В.М. Москаленко, Е.Ю. Дубовик

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Нарушение познавательной деятельности у детей с ДЦП имеет под собой анатомо-физиологические основы. Поражение головного мозга, ассоциированного с ДЦП, представляет собой анатомический дефект, который влияет на типичные траектории развития различных когнитивных функций и часто влечет интеллектуальный дефицит или парциальные когнитивные нарушения. В связи с характером основного дефекта у детей с церебральным параличом можно ожидать развитие широкого спектра когнитивных нарушений [3].

Одним из направлений коррекционно-развивающей психолого-педагогической работы в дошкольном возрасте у детей с ДЦП является развитие мышления. Дети имеют специфические трудности в приеме и переработке поступающей информации, это связано с двигательными, речевыми и интеллектуальными нарушениями.

В познавательной деятельности дошкольника отечественные психологи выделяют ведущую роль наглядно-образного мышления (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, А.А. Люблинская, В.С. Мухина, Н.Н. Поддьяков, Г.А. Урунтаева и др.). Наглядно-образное мышление играет существенную роль в интеллектуальном развитии дошкольника. Опираясь на него, ребенок-дошкольник получает возможность вычленить наиболее существенные свойства, отношения между предметами окружающей действительности [1].

Уровень развития наглядно-образного мышления, достигаемый в дошкольном возрасте, имеет существенное значение для всей последующей жизни человека. Степень сформированности наглядно-образного мышления во многом определяет успешность дальнейшего обучения ребенка в школе и обуславливает готовность к развитию словесно-логического мышления [4].

В специальной психолого-педагогической литературе проблеме изучения мышления у детей с ДЦП посвящены многочисленные исследования Л.А. Даниловой, М.В. Ипполитовой, Э.С. Калижнюк, И.И. Мамайчук, Е.М. Мастюковой, К.А. Семеновой и др. Научные работы данных ученых характеризуют мышление детей с двигательными патологиями специфическими особенностями развития [2].

Учитывая дошкольный возраст как сенситивный период в становлении наглядных форм мышления, а также недостаточность научно-методических исследований и разработок по формированию наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с ДЦП, определяют актуальность темы исследования.

Целью нашего исследования является научно обоснованная и экспериментально доказанная база эффективности психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с ДЦП.

Новизна нашего исследования заключается в разработке и апробации программы для детского сада компенсирующего вида. На основании проведенного исследования мы предполагаем, что развитие наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с ДЦП будет более результативным при реализации психолого-педагогических условий:

1) организация игровой деятельности детей среднего дошкольного возраста с ДЦП;

2) комплексное формирование основных компонентов наглядно-образного мышления и их взаимосвязи;

3) формирование психолого-педагогической компетентности родителей детей среднего дошкольного возраста с ДЦП.

Развитие наглядно-образного мышления – это сложный и длительный процесс, который идет по двум направлениям: происходит усложнение структуры образов и их совершенствование и формируется база конкретизированных представлений о каждом объекте [5]. В качестве психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления выступают:

1) организация игровой деятельности детей дошкольного возраста с ДЦП как ведущей в развитии мышления у ребенка дошкольного возраста;

2) комплексный подход к формированию у ребенка всех мыслительных операций наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом. Отставание мыслительных процессов в развитии свидетельствует о необходимости проведения комплексной коррекционно-развивающей деятельности.

3) повышение психолого-педагогической компетентности родителей по вопросу развития наглядно-образного мышления детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом. Важным направлением психокоррекции детей с церебральным параличом является работа с родителями.

Разрабатывая и внедряя в практику комплекс коррекционно-развивающих мероприятий с детьми, имеющими детский церебральный паралич, который направлен на комплексное развитие наглядно-образного мышления. Мы также считаем важным направлением разработку методических рекомендаций для родителей детей среднего дошкольного возраста с детским церебральным параличом, в которых будем опираться на развитие игровой деятельности и приемы сказкотерапии для развития наглядно-образного мышления.

В дальнейшем материалы и результаты нашего исследования могут быть использованы педагогами-психологами дошкольных образовательных учреждений, работающих с детьми с детским церебральным параличом. А также при подготовке программ психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с детским церебральным параличом в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида.

Библиографический список

1. Башмакова С.Б. Психология нарушенного развития с основами организации коррекционной помощи: учебное пособие. Киров: Изд-во ВятГГУ, 2017. 102 с.
2. Мамайчук И.И., Ильина М.Н. Помощь психолога ребенку с задержкой психического развития. СПб.: Речь, 2004. 352 с.
3. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. М.: Генезис, 2010. 400 с.
4. Семаго Н.Я. Типология отклоняющегося развития: модель анализа использования в практической деятельности. М.: Генезис, 2021. 400 с.
5. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М.: Владос, 2020. 84 с.

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Д.В. Новикова, А.Т. Екимовских
КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

В настоящее время система образования претерпевает внедрение новых форм и направлений деятельности: активное внедрение ИКТ-технологий в образовательный процесс, совершенствование системы государственной итоговой аттестации, внедрение системы наставничества и др. Данные изменения задают новый курс и имеют позитивную направленность, однако выступают причиной интеллектуального, эмоционального напряжения в процессе адаптации к новым условиям и введения в практику инноваций. Возникающий дискомфорт сказывается на характере профессиональной деятельности, самопринятии, способствует стагнации; ведет к неудовлетворенности как профессиональной деятельностью, так и жизнью в целом. Негативная оценка собственного психологического благополучия остро ставит необходимость не только в сопровождении субъектов образования, но и в раннем выявлении особенностей последнего.

Впервые термин «психологическое благополучие» появляется в литературе во второй половине XX века, в то время как повышается интерес к психологическому здоровью человека и субъектов образовательного процесса. В объяснении феномена выделяются следующие подходы.

В гедонистическом подходе сущность психологического благополучия представлена в разрезе удовлетворенности или неудовлетворенности жизнью. Так, в 1969 году Н. Брэдбурном создается модель, основанная на балансе позитивного и негативного аффектов. Автором представляется механизм психологического благополучия: когда позитивный аффект превосходит негативный, человек чувствует себя счастливым и удовлетворенным, что свидетельствует о высоком уровне психологического благополучия. Напротив, если негативные эмоции преобладают, человек указывает на низкий уровень собственного психологического благополучия.

Вышеуказанная модель претерпевает критику со стороны Э. Динера в середине 70-х годов. Автор, относящий себя также к гедонистическому подходу, подчеркивает, что для описания психологического благополучия требуются дополнительные параметры. Так, автор вводит термин «субъективное благополучие», которое включает: удовлетворение, приятные аффекты и неприятные аффекты. Разница в том, что Э. Динер акцентирует внимание на когнитивной (интеллектуальная оценка) и эмоциональной сторонах самопринятия, изучение которой возможно только посредством самоотчетов человека. Данные воззрения ставят остро проблему методологии из-за субъективности инструментария.

Иной взгляд представлен в эвдемонистическом подходе. Психологическое благополучие раскрывается как субъективное восприятие человеком своего психологического пространства, исходя из собственных потребностей и возможностей,

на основе объективно обоснованных потребностей, способствующих развитию личности. Согласно А. Кронику, отношение человека к способам достижения счастья формирует определенные установки, которые характеризуют, где и каким образом личность стремится к самореализации. В данном подходе ключевым аспектом является личностный рост, основанный на потребностях и возможностях человека, что значимо отличает его от гедонистического подхода.

В психофизиологическом подходе подчеркивается роль генетики в объяснении индивидуальных различий в психологическом благополучии. Так, Р. Райан и Э. Диси считают, что существует связь между физическим здоровьем и психологическим благополучием, так как болезни ограничивают возможности для удовлетворенности жизнью. Вслед за зарубежными коллегами отечественные авторы А.В. Воронина, П.П. Фесенко, Т.Д. Шевеленкова и др. рассматривают психологическое благополучие как целостное переживание, выраженное в субъективном ощущении счастья, удовлетворенности собой, своим физическим здоровьем и собственной жизнью, а также связанное с базовыми человеческими ценностями и потребностями [2]. Авторы выделяют «актуальное» и «идеальное» психологическое благополучие, при формировании которых ведущим становится внутренняя оценка, которая имеет социально-культурную специфику и формируется в процессе усвоения человеком общественных и культурных представлений.

Вышеперечисленные подходы имеют недостатки, например, недостаточная теоретическая разработка, сложность эмпирической оценки. Попыткой устранения этих недостатков стала интегрированная модель психологического благополучия К. Рифф, которая отражает взаимосвязь эмоционального состояния и постоянного саморазвития человека. Автор предлагает следующую модель: 1. Автономия – независимость и уверенность в собственных мнениях. 2. Управление окружающей средой – способности достигать целей и преодолевать трудности. 3. Личностный рост – стремление к развитию и ощущение прогресса. 4. Позитивные отношения – умение устанавливать и поддерживать контакты. 5. Цель в жизни – ощущение осмысленности существования. 6. Самопринятие – позитивная самооценка [1].

С целью обеспечения высоких образовательных результатов студентов, повышения качества образования, бесперебойной реализации образовательной и воспитательной деятельности особое внимание уделяется психологическому благополучию преподавателя высшей школы [3]. Раннее выявление уровня психологического благополучия преподавателей позволит предпринять меры по его развитию или профилактике таких деструктивных последствий, как скука, пассивность в профессиональной деятельности и др.

Проведенное эмпирическое исследование психологического благополучия преподавателей высшей школы позволило установить актуальный уровень его развития. В исследовании приняли участие 57 преподавателей КГПУ им. В.П. Астафьева.

Для определения интегративного показателя уровня психологического благополучия была использована методика «Шкала психологического благополучия

К. Рифф (в адаптации Н.Н. Лепешинского)». Было установлено, что как низкий уровень психологического благополучия свое состояние оценили 58 % респондентов, средний уровень – 30 %, высокий уровень – 12 %. Респондентам с низким уровнем свойственно испытывать беспокойство по поводу некоторых личных качеств, осознавать отсутствие собственного развития, не испытывать чувства улучшения или самореализации, испытывать скуку и не иметь интереса к жизни, испытывать трудности с планированием и постановкой целей, тревожность за будущее. Респондентам со средним уровнем свойственно испытывать фрустрацию потребностей в саморазвитии, самореализации, быть мотивированными на выполнение определенных задач, составлять план действий с позиции «здесь и сейчас» с целью облегчения эмоционального напряжения, которое возникло из-за внешних задач. Респонденты с высоким уровнем трудностей в повседневной и профессиональной сфере имеют внутреннюю мотивацию, удовлетворены жизнью.

Методика «Шкала оценки уровня реактивной и личностной тревожности, автор Ч.Д. Спилбергер (в адаптации Ю.Л. Ханина)» позволила установить следующие результаты (таблица).

Распределение респондентов по уровням реактивной и личностной тревожности (%)

Реактивная тревожность		
Низкая	Умеренная	Высокая
0 %	24,5 %	75,5 %
Личностная тревожность		
Низкая	Умеренная	Высокая
53 %	31 %	16 %

По шкале Реактивная тревожность низкий уровень не представлен – 0 %, умеренно выражена реактивная тревожность у 24,5 %, высокая – 75,5 %. Такие результаты свидетельствуют, что респонденты испытывают тревожность ситуативно, в данный момент, проявляется это в напряжении, беспокойстве, нервозностью в конкретной обстановке. По шкале Личностная тревожность низкая тревожность представлена у 53 % респондентов, умеренная у 31 %, а высокая у 16 %. Личностная тревожность раскрывается как индивидуальное свойство восприятия событий в качестве угрожающих.

Так, из результатов можно констатировать, что в выборке имеются тенденции: респонденты с высоким уровнем тревожности (реактивной или личностной) оценивают собственное психологическое благополучие как низкое и среднее; состояния тревожности касается как повседневной жизни, так и прослеживается в профессиональной деятельности (оценки компетенции и престижа, выполнение задач «здесь и сейчас»); тенденция к высокому уровню реактивной тревожности может иметь негативные последствия – эмоциональному выгоранию, профессиональной деформации.

Таким образом, выявленные результаты позволяют констатировать необходимость целенаправленной и организованной работы с преподавателями высшей школы по освоению приемами и техниками самопомощи и саморегулирования, релаксации. Необходимо научиться смещать акцент с внешней требовательности, категоричности, высокой значимости в постановке задач на содержательное осмысление деятельности и конкретное планирование по подзадачам. Таким образом, необходимо реализовывать психолого-педагогическое сопровождение преподавателей высшей школы как субъекта образования с целью сохранения и укрепления профессионального и личностного здоровья.

Библиографический список

1. Жуковская Л.В., Трошихина Е.Г. Шкала психологического благополучия К. Рифф // Психологический журнал. 2011. № 2. С. 82–93.
2. Карапетян Л.В. Исследование благополучия в отечественной психологии // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2017. № 2 (40). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovanie-blagopoluchiya-v-otechestvennoy-psihologii> (дата обращения: 10.10.2024).
3. Минюрова С.А., Заусенко И.В. Личностные детерминанты психологического благополучия педагога // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 94–101.

ПРОФИЛАКТИКА КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ОБЩЕНИИ СО СВЕРСТНИКАМИ

И.С. Простакишина, Л.В. Арамачева
КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Изучение конфликтного поведения подростков в образовательной среде имеет большое значение. Конфликтное поведение может негативно повлиять на образовательный процесс, атмосферу в школе и отношения между участниками образовательного процесса [4]. Школа является основным местом, где происходит социальное взаимодействие подростков. Задача педагогов и школьного психолога – способствовать установлению атмосферы уважения и поддержки, в том числе посредством мероприятий по повышению осведомленности детей о конфликтах и способах их разрешения [2].

Исследованиями конфликтного поведения подростков занимались многие ученые и исследователи в области психологии, социологии и педагогики, такие как А.Я. Анцупов, Е.М. Дубовская, А.Ю. Коновалов, Р.Л. Кричевский, А.И. Шипилов и др.

А.Я. Анцупов и А.И. Шипилов рассматривают конфликтное поведение как следствие внутренних и внешних противоречий между обществом, микросредой и личностью. В подростковом возрасте такие противоречия возникают между потребностью в самоутверждении и возможностями ее реализации, между самооценкой и восприятием подростка группой, а также между требованиями группы и внутренними установками и убеждениями самого подростка. Таким образом, конфликтное поведение проявляется как предрасположенность подростка к конфликтам, обусловленная взаимодействием личностных факторов и факторов внешней среды [1].

По мнению исследователей Ю.Н. Егоровой, А.А. Черемисиной, В.О. Черемисиной, конфликты в образовательной среде выполняют сигнальную функцию, своим возникновением сообщая о неблагоприятной психологической атмосфере [3]. Следовательно, проблема предупреждения и разрешения конфликтов в образовательной среде является достаточно актуальной.

Нами проведено проектное исследование на базе средней общеобразовательной школы г. Красноярска с целью обеспечения профилактики конфликтного поведения младших подростков в общении со сверстниками. Проектная работа включала три этапа: *предпроектный, проектный и заключительный*. Рассмотрим подробнее содержание каждого этапа проведенной работы.

Для проведения эмпирического исследования на предпроектном этапе применялись следующие психодиагностические методики: тест В.Ф. Ряховского «Самооценка конфликтности» с целью выявления уровня конфликтности испытуемых; методика «Коммуникативная компетентность» Л. Михельсона с целью определения способов реагирования в конфликтных ситуациях общения; опросник «Стиль поведения в конфликте» К. Томаса и Р. Килмана с целью выявления

преобладающих стратегий поведения в конфликте. Выборку составили 28 подростков 11–12 лет. Приведем данные диагностики.

С помощью методики «Самооценка конфликтности» В.Ф. Ряховского установлено: большей доле (58 %) испытуемых характерно проявление *высокого уровня конфликтности* (20 %) или *выраженной конфликтности* (38 %). При этом часть респондентов (20 %) сами являются зачинщиками споров и скандалов и часть (38 %) стремятся отстаивать свое мнение в споре – несмотря ни на что. Лишь небольшой доле детей характерна *слабо выраженная* (22 %) или *невыраженная конфликтность* (10 %), они умеют сглаживать конфликты и избегать критических ситуаций. Только 10 % респондентов согласно полученным данным – не конфликтны.

С помощью методики Л. Михельсона «Коммуникативная компетентность» мы оценивали поведение подростков в конфликтных ситуациях. Установлено, что в конфликтных ситуациях общения (несправедливая или справедливая критика, провоцирующее поведение со стороны сверстников) подростки (54 %) чаще используют *агрессивный тип реагирования* (проявляется как импульсивный ответ на ситуацию в форме вербальной и иногда физической агрессии). *Компетентный тип реагирования* (44 %) используют в основном в ситуациях, связанных с необходимостью отказать кому-либо в просьбе (проявляется как стремление пойти на некоторые уступки, предлагать взаимовыгодные решения).

С помощью методики «Стратегии поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса и Р. Килмана установлено: наиболее используемой стратегией поведения в конфликтной ситуации является *соперничество* (40 %) – стремление настоять на своем любым способом. Стратегии *компромисса* и *сотрудничества* (позволяющие принять взаимовыгодные решения в конфликте) используют, соответственно, 20 % и 10 % детей. Незначительная доля подростков (20 %) использует стратегию *приспособления* (уступчивость).

Далее осуществлялся проектный этап. На основе результатов диагностики нами был разработан психолого-педагогический проект «Как научиться разрешать конфликты?» с целью: профилактики конфликтного поведения младших подростков в общении со сверстниками.

В содержание проекта вошли два содержательных блока.

1. Занятия с элементами тренинга для подростков, включающих:

- информирование о природе конфликта (видах, причинах);
- ознакомление со способами регуляции своего эмоционального состояния;
- развитие умений гибко использовать стратегии поведения в конфликте и конструктивно разрешать конфликты.

2. Групповые и индивидуальные консультации для родителей с целью просвещения о влиянии семьи на формирование конфликтного поведения детей.

Срок реализации проекта составил 3 месяца.

После реализации проекта на заключительном этапе была проведена повторная диагностика.

С помощью методики В.Ф. Ряховского «Самооценка конфликтности» установлено: детей с *высокой конфликтностью* не выявлено, существенно уменьшилась доля детей с *выраженной конфликтностью*. Возросло число подростков, у которых конфликтность проявляется редко, ситуативно, или не выражена.

С помощью методики Л. Михельсона «Коммуникативная компетентность» выявлено: в конфликтных ситуациях общения (несправедливая или справедливая критика, провоцирующее поведение со стороны сверстников, необходимость отказать кому-либо в просьбе) подростки чаще используют компетентный тип реагирования (готовы к взаимовыгодным решениям, стремятся обсудить ситуацию с оппонентом, сохранить дружеские отношения).

С помощью методики «Стратегии поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса и Р. Килмана установлено: после реализации проекта наиболее используемыми стратегиями поведения в конфликтной ситуации являются *компромисс* и *сотрудничество* (позволяющие принять взаимовыгодные решения в конфликте). Часть подростков как доминирующие использует стратегии *приспособление*, *избегание* и *соперничество*.

Результаты статистического анализа (вычисление критерия углового преобразования (ϕ^*) Фишера) показали достоверные различия (на уровне 95 %-ной значимости) в результатах диагностики на предпроектном и заключительном этапах по шкалам *соперничество* и *сотрудничество*.

Полученные результаты доказывают эффективность проекта.

Библиографический список

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология: учебник для вузов. СПб.: Питер, 2016. 528 с.
2. Арамачева Л.В., Дубовик Е.Ю. Анализ консультационных запросов современных родителей, воспитывающих подростков 13–15 лет // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2023. № 1 (63). С. 110–118.
3. Егорова Ю.Н., Черемисина А.А., Черемисина В.О. Профилактика конфликтов в образовательной организации // Проблемы современного педагогического образования. 2022. № 76-4. С. 117–120.
4. Коновалов А.Ю. Роль педагога-психолога в воспитательной работе в школе в рамках восстановительного подхода // Вестник практической психологии образования. 2017. № 1 (50). С. 23–25.

МОДЕЛЬ МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МУНИЦИПАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ОБРАЗОВАНИЯ ГОРОДА КРАСНОЯРСКА

Т.В. Свиридова, А.А. Дьячук
КГПУ им. В.П. Астафьева, Красноярск

Одной из приоритетных задач развития психологической службы в системе общего образования является повышение качества и доступности психолого-педагогической помощи всем участникам образовательных отношений [1], что предполагает не только повышение квалификации специалистов, но и выстраивание системы межуровневого и межведомственного взаимодействия, выявление и тиражирование эффективных и доказательных практик, совершенствование системы оказания психолого-педагогической помощи. В связи с этим приобретает актуальность методическое сопровождение функционирования психологической службы образования (ПСО).

Методическое сопровождение направлено на профессиональное развитие и поддержку деятельности службы и отдельных направлений, оказываемых специалистам психологических служб образовательных учреждений [3]. Для методической поддержки была запущена работа по проектированию и организации единой модели методического сопровождения функционирования муниципальной ПСО.

Разработка и внедрение модели методического сопровождения состояла из нескольких этапов: анализ дефицитов и потребностей психологических служб; планирование, наполнение и реализация направлений методического сопровождения; оценка и мониторинг эффективности методического сопровождения.

На первом этапе для выявления дефицитов и потребностей психологических служб и педагогов-психологов в рамках деятельности Красноярского информационно-методического центра в марте 2023 года был проведен онлайн-опрос [2]. На основании полученных результатов были выделены актуальные задачи деятельности специалистов ПСО, требующие методической поддержки:

- создание условий для понимания деятельности психологической службы как командной работы специалистов, выстраивание их взаимодействия для решения перспективных и актуальных задач;
- информирование о нормативно-правовом обеспечении деятельности ПСО на уровне региона и муниципалитета, разработка единой документации профессиональной деятельности;
- расширение инструментов оказания психолого-педагогической помощи разным целевым группам (технологий работы с обучающимися, имеющими проблемы в поведении, эмоционально-поведенческой сфере, методики работы с обучающимися с ОВЗ и инвалидностью и пр.);
- проектирование содержания деятельности по психолого-педагогическому сопровождению и профилактической работе: расширение ориентации с непосредственной работы с ребенком на «непрямые» формы организации работы, связанные с созданием условий;

- создание тематических баз данных по разным направлениям работы специалистов сопровождения;
- экспертная оценка эффективности применяемых специалистами сопровождения технологий, методов, форм, программ, проектов;
- проведение супервизионных групп, разворачивание деятельности профессиональных конкурсов.

Для решения выделенных задач на втором этапе были выделены основные направления, содержание и формы методического сопровождения муниципальной ПСО г. Красноярска. При выделении направлений и планировании содержания оценивался их вклад в достижение цели методического сопровождения: содействие развитию муниципальной ПСО через выстраивание взаимодействия участников, расширение инструментов, создание условий профессионального развития для повышения качества и доступности психолого-педагогической помощи психологическими службами образовательных организаций.

Модель методического сопровождения рассматривается как системный процесс, включающий взаимодействующие направления.

Информационно-методическое направление, обеспечивающее своевременное информирование об актуальной нормативно-правовой документации ПСО, систематизация, создание тематических баз данных по разным направлениям работы и предоставление доступа к профессиональным материалам (программы, диагностические инструменты, методические рекомендации и т.д.), представление примерного перечня ресурсов по материально-техническому оснащению кабинетов специалистов сопровождения, освещение планируемых мероприятий муниципальной ПСО, публикация ежегодного сборника успешных практик психолого-педагогического сопровождения образовательного процесса.

Организационно-методическое направление обеспечивает создание структуры межуровневого взаимодействия участников психологической службы по содержательным и организационным вопросам, совершенствование профессиональных компетенций специалистов ПСО. Обеспечение единого представления основных приоритетов и акцентов муниципальной ПСО на учебный год осуществляется за счет проведения установочной методической площадки специалистов сопровождения в рамках августовского педагогического совета. Выстраивание межуровневого взаимодействия специалистов осуществляется через работу районных методических объединений, сетевых городских педагогических сообществ специалистов сопровождения, которые планируют мероприятия и координируют работу участников в соответствии с выделенной на учебный год методической темой.

Для поддержки и адаптации специалистов со стажем работы до трех лет проводится школа молодых педагогов-психологов. Специалисты, нуждающиеся в проработке определенных профессиональных навыков и компетенций, могут пройти стажировки на базе центров психолого-педагогических и медико-социальной помощи. Тематика стажировок и определяется на основе актуальных направлений ПСО и запросов специалистов. Одним из форматов профессиональной поддержки и профилактики трудностей в деятельности педагогов-психологов является клуб профессионального развития психологов, инициатива которого принадлежит финалистам и победителям городского конкурса профессионального мастерства.

Третье направление – экспертно-аналитическое – позволяет получить экспертную обратную связь, оценку эффективности применяемых специалистами сопровождения технологий, методов, форм, программ, проектов, что в свою очередь способствует повышению профессиональной компетентности и качества оказания психолого-педагогической помощи.

В рамках данного направления осуществляется супервизионная поддержка, позволяющая через разбор кейсов взаимно обогащаться участникам группы эффективными психотехнологиями при психологическом анализе конкретных проблемных случаев профессиональной деятельности и затруднительных ситуаций взаимодействия, что также способствует профилактике профессионального и эмоционального выгорания через коллегиальную психологическую поддержку.

Другой формат экспертно-аналитической работы – организация и проведение Городского профессионального конкурса специалистов сопровождения образовательного процесса, в течение которого проводится методическое сопровождение конкурсантов, позволяющая не только подготовиться к конкурсным испытаниям, но и усовершенствовать свои профессиональные компетентности.

Эффективность предложенной модели методического сопровождения для повышения качества и доступности психолого-педагогической помощи может быть оценена через: 1) выстраивание эффективного взаимодействия специалистов психологических служб образовательных учреждений, позволяющее своевременно выявлять трудности в поведении, обучении детей, выстраивать комплексную и скоординированную работу; 2) расширение репертуара технологий, методов, способов оказания психолого-педагогической помощи, позволяющее специалистам сопровождения подбирать наиболее подходящие инструменты для каждого конкретного случая, учитывая возраст, личностные особенности, уровень развития и специфические потребности детей; 3) развитие профессиональных компетентностей, профессионального мастерства специалистов сопровождения.

Библиографический список

1. Концепция развития системы психолого-педагогической помощи в сфере общего образования и среднего профессионального образования в Российской Федерации на период до 2030 года, утвержденная Министерством просвещения РФ от 08.06.2024. URL: <https://rospsy.ru/node/2099> (дата обращения: 13.11.2024).
2. Свиридова Т.В., Дьячук А.А. Выявление актуальных направлений методического сопровождения деятельности специалистов психологических служб образовательных учреждений города Красноярска // Развитие региональных кластеров непрерывного образования педагогических кадров: материалы II Международного педагогического форума Енисейской Сибири. Красноярск, 16–17 ноября 2023 г. / отв. ред. А.В. Багачук. Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2023. С. 136–140.
3. Умняшова И.Б. Психолого-педагогическое и методическое обеспечение реализации основных и дополнительных образовательных программ: содержательные аспекты профессиональной деятельности педагога-психолога // Вестник практической психологии образования 2019. Т. 1, № 1. С. 96–102.

ИССЛЕДОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ-ПСИХОЛОГОВ

О.В. Сергиенко, Т.Ю. Тодышева
КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Коммуникативная компетентность – умение успешно общаться с людьми, важнейшее качество, необходимое человеку практически во всех жизненных ситуациях. Для многих профессий психологические качества личности, проявляющиеся в межличностном общении, восприятии, оценке и влиянии, имеют большое значение. Особенно важен опыт межличностного общения для специалистов помогающих профессий, в частности психологов. Такому специалисту необходим высокий уровень коммуникативной компетентности, что предполагает не только владение технологией общения с людьми, но и личностную готовность к профессиональному общению, овладение навыками самопознания, влияния на других людей, межличностного восприятия и оценки. Для достижения успешности в профессиональной деятельности будущим психологам важно знать и оценивать личные ресурсы, ориентируясь на особенности личностного самостановления, чтобы, получая жизненный опыт, гармонично приближаться к оптимальным состояниям, гибко приобретать новые формы в процессе развития [5].

С целью исследования коммуникативной компетентности будущих педагогов-психологов был проведен констатирующий эксперимент. Базой исследования стал институт психолого-педагогического образования КГПУ им. В.П. Астафьева. Работа проводилась в группе магистрантов заочной формы обучения, обучающихся по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование. Выборку составили 20 человек, 12 из которых имеют квалификацию «бакалавр» по направлению «Психология». Возраст магистрантов варьируется в пределах от 23 до 50 лет.

В отношении испытуемых элемент выборности опрашиваемых был практически исключен, так как работа проводилась со всеми представителями групп, присутствующими на момент проведения исследования. Следовательно, полученная выборка является репрезентативной. Констатирующий эксперимент проводился с применением следующих психодиагностических методик:

1. «Методика диагностики эмпатии» И.М. Юсупова [2];
2. «Методика выявления коммуникативных и организаторских склонностей» Б.А. Федоришина [3];
3. «Тест оценки коммуникативных умений» Л. Михельсона [4].

Эмпатия является одним из значимых компонентов коммуникативной компетентности. Это способность понимать и воспринимать чувства, мысли и переживания других людей. В целом эмпатия играет важную роль в нашей коммуникативной компетентности, влияя на нашу способность эффективно общаться, понимать других и строить доверительные отношения, а также является

неотъемлемой частью профессионального инструментария психолога и способствует эффективной коммуникации и взаимодействию с людьми [1]. С целью определения уровня эмпатийного потенциала нами была использована методика И.М. Юсупова.

Анализ результатов исследования способности к эмпатии по методике И.М. Юсупова среди магистрантов – будущих психологов показал, что низкий уровень эмпатии имеют 2 человека (10 %), уровень «ниже среднего» выявлен у 3 человек (15 %), средний уровень – у 10 человек (50 %), уровень «выше среднего» – у 4 (20 %) и высокий уровень развитости эмпатии имеет 1 человек (5 %). Большая часть будущих психологов (50 %) не являются «черствыми» людьми, но в то же время не относятся к числу особо чувствительных лиц. В межличностных отношениях они скорее склонны судить о людях по их поступкам, чем доверять своим личным впечатлениям, в общении внимательны, но при излишнем проявлении чувств собеседника нередко теряют терпение. 25 % студентов можно назвать эмоционально отзывчивыми, особо чувствительными к нуждам и проблемам окружающих.

Также на констатирующем этапе эксперимента был использован тест-опросник КОС-I (Б.А. Федоришин).

Исследование коммуникативных и организаторских склонностей с помощью теста-опросника «КОС-I» показало следующие результаты.

Низкий уровень коммуникативных склонностей имеют 3 человека (15 %), уровень «ниже среднего» – 4 человека (20 %), средний уровень выявлен у 6 человек (30 %), выше среднего наблюдается у 4 человек (20 %), низкий – у 3 (15 %). Исследование уровня организаторских способностей показало следующие результаты. Низкий уровень развитости организаторских способностей отмечается у 3 человек (14 %), уровень «ниже среднего» – у 3 (14 %), на среднем уровне организаторские способности развиты у большей части группы – у 9 человек (43 %), уровень «выше среднего» имеют 4 человека (19 %) и высокий – 2 человека (10 %).

Несмотря на общие высокие показатели уровней развитости коммуникативных и организаторских склонностей, выявлено, что зачастую у одного и того же испытуемого значительно отличались уровни коммуникативных и организаторских склонностей. Средний балл, полученный по шкале оценок коммуникативных склонностей во всей выборке, равен 65,8; средний балл, полученный по шкале оценок организаторских склонностей, равен 66,05. Это означает, что среднестатистический студент в выборке более склонен к организации разных дел и мероприятий, чем к непосредственному общению с другими людьми.

Оценка уровня развития коммуникативных умений по регуляционно-коммуникативному критерию («Тест оценки коммуникативных умений» Л. Михельсона) показала, что у большинства магистрантов преобладает компетентный стиль поведения и составляет в среднем значении 75,1 балла. Зависимый и агрессивный типы поведения не преобладают ни у одного испытуемого и составляют в среднем значении 12,3 и 4,4 балла соответственно.

Таким образом, логика констатирующего эксперимента заключалась в том, чтобы выявить студентов, имеющих наиболее низкие показатели уровня сформированности коммуникативной компетентности, затем провести с ними групповые и индивидуальные беседы о важности эффективного общения в профессиональной деятельности педагога-психолога и предложить пройти обучение с применением комплекса психолого-педагогических технологий, разработанных в ходе моделирования процессов формирования профессиональной коммуникативной компетентности.

Библиографический список

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования. Воронеж: МОДЭК, 2003. 480 с.
2. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога в образовании. М.: Владос, 1996.
3. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика: методики и тесты. Самара: БАХРАХ, 1998. С. 581.
4. Психологические тесты: в 2 ч. / ред. А.А. Карелин. М.: Владос, 1999. Ч. 2. С. 50.
5. Тодышева Т.Ю. Личностное самостановление будущих психологов // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. Красноярск. 2022. № 4 (62). С. 88.

К ВОПРОСУ О ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОТЦОВ

А.О. Смаль, О.А. Бенькова

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

В современном обществе компетентное участие отца в воспитании детей является актуальным и не в полной мере освещенным вопросом, который с каждым годом приобретает все большую значимость.

В «Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года» в качестве одной из задач государственной семейной политики выделяется «...повышение ценности семейного образа жизни, сохранение духовно-нравственных традиций в семейных отношениях и семейном воспитании...». Решение данной задачи включает в себя в том числе «...пропаганду ответственного отцовства и формирование позитивного образа отца...» [3, с. 16].

Особое внимание проблема психолого-педагогической отцовской компетентности приобретает в контексте воспитания первого ребенка дошкольного возраста, когда отцы впервые сталкиваются с необходимостью выполнения родительских функций.

Под психолого-педагогической компетентностью родителей (в том числе отцов) понимается совокупность знаний, умений и навыков в области психологии и педагогики, позволяющих эффективно взаимодействовать с ребенком и способствовать его развитию [4].

Актуальность данной проблемы обусловлена также современными научными исследованиями, свидетельствующими о существенном влиянии активного участия отцов на всестороннее развитие ребенка. Так, в Великобритании в бизнес-школе университета Лидса опубликованы результаты исследований, проведенных в период с 2021 по 2023 год, в которых утверждается, что дети лучше учатся в начальных классах, если в период дошкольного возраста их отцы уделяли время на совместное творчество, чтение, рассказ из собственного жизненного опыта, игры, прогулки, неформальное общение. Авторы исследования провели анализ результатов контрольных тестов детей пяти и семи лет из 5 тысяч полных семей. Как показывает исследование, почти у 60 % детей результаты контрольных работ и тестов были выше в том случае, когда они проводили совместное время в общении и чтении каждый день или несколько раз в неделю. Если же отец проводил подобное общение с ребенком один-два раза в неделю или в месяц, улучшения в учебе были у 54,4 и 46,6 % детей соответственно [6].

Традиционно в отечественной педагогике и психологии большее внимание уделяется роли матери в воспитании детей. Однако современные исследования подчеркивают уникальную роль отца в развитии личности ребенка. Но на сегодняшний день среди исследователей нет единого мнения как относительно определения данного феномена, так и относительно структуры отцовства. Отцовство

рассматривается с разных авторских позиций: «официальное отцовство» как факт происхождения ребенка от конкретного мужчины, зафиксированный в государственном документе, и «подлинное отцовство» как участие мужчины в жизни ребенка, ответственное отношение к нему.

По мнению Ю.В. Борисенко, отцовство представляет собой особую социальную и психологическую роль, связанную с выполнением специфических функций: эмоциональной поддержки, формирования гендерной идентичности, социальной адаптации [1].

В исследованиях Ю.В. Евсеенковой, А.Г. Портновой отцовство рассматривается как структурно-динамический феномен через призму личности отца. Авторами разработана структурная модель отцовства, в которой выделяются потребностно-эмоциональный, операциональный, ценностно-смысловой и оценочный компоненты. Потребностно-эмоциональный компонент включает биологические и социальные аспекты мотивации, потребность в контакте с ребенком, эмоциональные переживания и реакции отца. Операциональный компонент подразумевает осведомленность отца, его умения по уходу за ребенком, общение с ним. Ценностно-смысловой компонент отцовства включает отношение отца к ребенку. Оценочный компонент является интегральным и влияет на все остальные компоненты. В него входят принятие или непринятие роли отца, рациональная и эмоциональная оценка себя как отца и своего ребенка; а также социальная оценка окружающих, формирующаяся на основе принятых в обществе социальных стереотипов и предписаний по выполнению отцовской роли [2].

Исследования также показывают, что отцы, воспитывающие первого ребенка дошкольного возраста, часто испытывают трудности в:

- понимании возрастных особенностей ребенка;
- выборе адекватных методов воспитания;
- установлении эмоционального контакта;
- организации развивающей деятельности.

Эти трудности могут быть связаны с недостаточным уровнем образовательной подготовки, ограниченными социальными ресурсами или недостаточным пониманием роли отца в воспитательном процессе семьи.

Следовательно, приобретает актуальность вопрос о возможностях развития психолого-педагогической компетентности отцов. В «Концепции государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года» указывается, что это может быть возможным через «...реализацию дополнительных образовательных программ для мужчин в целях формирования ответственного отцовства, повышения социальной роли отца, вовлечения мужчин в семейные дела и воспитание детей» [3, с. 17].

Становится очевидной необходимость внедрения комплексных программ подготовки отцов, включающих как теоретическую, так и практическую составляющие. Такие программы должны охватывать темы эффективной коммуникации с ребенком, знакомство с методами поддержки его эмоционального и интеллектуального развития, а также стратегий семейного воспитания.

Как отмечает В.В. Селина, важным также является создание поддерживающей среды, способствующей обмену опытом между отцами и предоставлению им возможности получать консультации специалистов. Широкое распространение информационных ресурсов, направленных на развитие отцовской компетентности, а также проведение регулярных семинаров и тренингов могут значительно повысить уровень подготовки отцов к воспитательной роли. Интеграция отцов в образовательный процесс путем активного участия в деятельности дошкольных учреждений также будет способствовать повышению их психолого-педагогической компетентности и улучшению взаимодействия с детьми [5].

Таким образом, развитие психолого-педагогической компетентности отцов является актуальной и необходимой задачей современного общества. Комплексный подход, включающий образовательные программы, поддержку со стороны общества и профессионалов, а также создание благоприятных условий для практической реализации отцовских функций, позволит значительно повысить качество воспитательного процесса в семье и обеспечить гармоничное развитие подрастающего поколения.

Библиографический список

1. Борисенко Ю.В. Психология отцовства. Москва-Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2019. 220 с.
2. Евсеенкова Ю.В. Отцовство как структурно-динамический феномен // Сибирская психология сегодня: сборник научных трудов. Выпуск 2 / отв. редактор М.С. Яницкий. Кемерово: Кузбассвузиздат, 2003. 410 с.
3. Концепция государственной семейной политики в Российской Федерации на период до 2025 года: [утверждена распоряжением Правительства РФ от 25 августа 2014 г. № 1618-п]. URL: <http://static.government.ru/media/files/41d4ffd61a02c7a4b206.pdf>. (дата обращения: 13.11.24).
4. Овчарова Р.В. Психология родительства. М.: Академия, 2020. 368 с.
5. Селина В.В. Развитие педагогической компетентности родителей детей раннего возраста в дошкольном образовательном учреждении: Новгородский государственный университет им. Ярослава Мудрого. Великий Новгород, 2009. 118 с. URL: <http://www.dslib.net/obw-pedagogika/razvitie-pedagogicheskoy-kompetentnosti-roditelej-detej-rannego-vozrasta-v.html> (дата обращения: 13.11.2024).
6. Piece research project // Leeds University Business School. URL: <https://business.leeds.ac.uk/downloads/download/314/piece-report> (дата обращения: 13.11.2024).

СОТРУДНИЧЕСТВО С РОДИТЕЛЯМИ В ФОРМИРОВАНИИ ЭСТЕТИЧЕСКИХ ЦЕННОСТЕЙ КАК КРИТЕРИЕВ ЖИЗНЕННОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ

Е.В. Статкевич

*филиал БрГТУ «Пинский индустриально-педагогический колледж»,
г. Пинск, Республика Беларусь*

Происходящие в современном обществе процессы гуманизации связаны с возрастанием роли личности, обращением к ее внутреннему миру, представленному ценностями и смыслами. Мир ценностей – это «сфера духовной деятельности человека, его направленного сознания, его привязанностей – тех оценок, в которых выражается мера духовного богатства личности» [1, с. 160]. По сути, ценность – это то, что человек считает значимым для себя, что определяет смысл его выборов и поступков. Особую актуальность формирование ценностного сознания имеет в старшем школьном возрасте, когда в период мировоззренческого и жизненного самоопределения учащиеся нуждаются в сформированных критериях выбора.

В центре нашего внимания – эстетические ценности как критерии самоопределения старшеклассников в учебно-профессиональной, общественной, досуговой, личностной и других сферах своей жизни. Эстетические ценности, ставшие достоянием индивидуального сознания учащихся старших классов и ассимилированные в их опыте, меняют их отношение к выбору целей и способов своей активности в основных сферах жизнедеятельности в соответствии с критериями красоты, гармонии и идеала.

В формировании эстетических ценностей учащихся старших классов важную роль играет семья. Она является первой и наиболее значимой средой приобщения детей к ценностям, культуре. Особенность семейного воспитания заключается в его непрерывности и устойчивости воздействий на личность. При этом важная роль отводится личному примеру родителей.

Разработанная нами модель формирования эстетических ценностей у учащихся старших классов предполагает взаимодополнительность потенциалов учебной и воспитательной работы в сотрудничестве всех субъектов образовательного процесса – педагогов, учащихся, родителей. Широкие возможности для привлечения родителей к сотрудничеству в формировании эстетических ценностей учащихся предоставляет специально организованная воспитательная работа.

Специфика специально организованной воспитательной работы в рамках предложенной нами модели заключается в организации проектов с непосредственным участием родителей учащихся старших классов. Объединение всех субъектов педагогического процесса на основе диалога и сотрудничества выступает важным условием ее эффективности, обеспечивая единство педагогического

управления с развитием инициативы, творческой активности, самостоятельности учащихся [2].

Участие родителей в проектах многофункционально. Мотивационная поддержка участия детей состоит в стимулировании интереса к проекту, стремлении достичь желаемого результата, демонстрации уверенности в успехе совместной деятельности. Родители заинтересовывают: темой проекта, личным сотрудничеством с учащимися, практическим значением проекта, возможностью приобрести новые знания, возможностью приобретения важных для жизни навыков творческой деятельности, ситуацией успеха. Информационная поддержка заключается в сборе материалов к проекту. Родители оказывают помощь: в выборе источников информации; подборе информации по теме из книг, периодической печати, Интернета; в обработке и предъявлении информации. Организационная поддержка выражается в действиях, позволяющих решить конкретную организационную задачу. Родители принимают участие: в целеполагании, составлении плана, решении промежуточных задач, сопровождении экскурсий, походов и т.п., коррекции режима работы и отдыха учащихся, контроле за выполнением плана и обязательств. Техническая поддержка востребована во время сбора информации и ее обработки, при составлении плана проекта. Родители помогают: в проведении фото- и видеосъемок, подготовке презентаций, альбомов, оформлении проекта, финансировании. Поддержка в самооценке предполагает рефлексию совместной деятельности в проекте. Родители оказывают содействие: в предварительной оценке проекта, осмыслении результата, организации постпроектного оценивания.

Для нашего исследования необходимо было уточнить готовность родителей участвовать в процессе формирования у детей эстетических ценностей красоты, гармонии, идеала как критериев жизненного самоопределения. 74 % родителей считают необходимым формирование эстетических ценностей у детей; 51 % – выражает готовность участвовать в совместных проектах по формированию эстетических ценностей и предлагает варианты своего активного участия в них. Наиболее распространенной формой участия предлагают оказание помощи в поиске информации, организационную помощь и др., что свидетельствует о заинтересованности родителей в данном процессе.

Для вовлечения родителей нами устанавливались партнерские отношения с семьей; проводился педагогический мониторинг, позволивший выявить возможности участия каждого родителя; обеспечивалось педагогическое образование и самообразование родителей посредством тематических встреч, виртуальной библиотеки для родителей; осуществлялось насыщение проектной деятельности различными формами сотрудничества с родителями – конкурсы, выставки, акции, презентации и т.п. [3].

Проекты создавались таким образом, чтобы максимальное количество учащихся старших классов могли продемонстрировать свои интересы, способности, раскрыть потенциал, сильные стороны личности в учебно-профессиональной, досуговой, социальной сферах, сфере межличностных отношений, личностной сфере.

В ходе опытно-экспериментальной работы реализованы различные проекты, предложенные педагогами, учащимися и их родителями, исходя из собственных интересов: «Моя семья – мой мир» (цель – развитие способности замечать внутреннюю и внешнюю красоту близких людей, эстетически воспринимать и ценить семейные реликвии и традиции); «1000 добрых дел» (цель – развитие у учащихся старших классов социальной активности, социальных компетенций, ценностных ориентаций на красоту, гармонию, идеал); «Спор – клуб» (цель – побуждение учащихся к овладению культурой ведения дискуссии, приобретению знаний в области эстетики); «Путешествие в мир Красоты, Гармонии, Идеала» (цель – развитие эмоциональной сферы учащихся старших классов как основы формирования культуры чувств; приобщение к искусству на основе синтеза литературы, живописи и музыки); «Путь к успеху» (цель – развивать стремление к преобразованию самого себя и своего жизненного мира, к наиболее полному раскрытию и развитию своего личностного потенциала, проявлению своей индивидуальности, личностному росту, достижению лучших результатов, успеха).

Для оценки роли родителей в процессе формирования эстетических ценностей учащихся на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы проводилось анкетирование. Результаты анкетирования показали, что в экспериментальной группе, по мнению большинства родителей (56 %), совместная работа в проектах способствовала формированию у детей эстетических ценностей. 57 % родителей удовлетворены своим участием в проектах и отмечают высокий уровень вовлеченности. Это свидетельствует о том, что родители понимают значение своего участия в формировании эстетических ценностей у своего сына (дочери); осознают важность формирования эстетических ценностей у своих детей и стремятся к совместному участию в проектах; проявляют инициативу; для достижения поставленных целей прилагают максимальные усилия и стараются достигнуть наилучших результатов; удовлетворены совместным участием в проекте; успехи сына (дочери) оценивают с позиции эстетических критериев; осознают личностные приращения своего ребенка.

55 % родителей главным достижением своего сына (дочери) за время участия в совместных проектах считают обретение эстетических знаний, сформированность ценностных установок, повышение культурного уровня и самооценки, проявление самостоятельности, уважение окружающих, умение анализировать свои чувства и корректировать свое поведение, умение преодолевать трудности, умение общаться, личностное развитие, творческое самовыражение, успех.

82 % родителей указывают на изменения в поведении сына (дочери): видит свою жизненную перспективу, самостоятельно организовывает и оценивает свою учебную деятельность, находит возможность проявить творчество при выполнении учебных заданий, свободное время проводит с пользой для своего развития, планирует свое личностное и профессиональное развитие, результаты любой деятельности старается довести до совершенства, старается проявить свои способности.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы по апробации модели формирования эстетических ценностей старшеклассников с активным привлечением родителей позволяют говорить о ее эффективности. Полученные данные свидетельствуют о том, что в системе ценностных ориентаций учащихся старших классов эстетические ценности занимают приоритетное место, выступают критериями оценки действительности и определяют их выбор в основных сферах жизни.

Библиографический список

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М.: МГУ, 1990. 367 с.
2. Статкевич Е.В. Проектная деятельность как способ организации эстетического воспитания учащихся X–XI классов в современных социокультурных условиях // Вестник МГИРО. 2022. № 1. С. 34–38.
3. Статкевич Е.В. Формирование эстетических ценностей учащихся старших классов критериев жизненного самоопределения // Вес. БДПУ. Сер. 1, Педагогіка. Психологія. Філологія. 2024. № 2. С. 32–34.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ УРОКОВ ТЕХНОЛОГИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ УЧАЩИХСЯ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

О.И. Титова, Н.В. Вайника

КГПУ им. В.П. Астафьева, г. Красноярск

Профессиональное самоопределение является ключевым этапом в жизни каждого человека, особенно для учащихся с интеллектуальными нарушениями, которые сталкиваются с дополнительными трудностями при выборе будущей профессии. Уроки технологии «Художественный труд» в старших классах могут стать ценным инструментом для развития профессиональных интересов и способностей с целью успешной интеграции в общество [3].

Современные тенденции в профессиональном самоопределении учащихся с интеллектуальными нарушениями отражают общие тенденции в профессиональной ориентации, но с учетом специфических нужд и возможностей этой категории учащихся. Ключевые направления следующие:

Индивидуальный подход и персонализация: разнообразие интеллектуальных нарушений и индивидуальных особенностей учащихся, профориентационная работа должна быть строго индивидуализирована. Необходимо оценивать не только когнитивные способности, но и личностные качества, интересы, мотивацию и социальные навыки [1].

Практико-ориентированный подход: направлен на приобретение практических навыков, необходимых для будущей профессиональной деятельности. Акцент делается на развитие трудовых навыков, включая мелкую моторику, координацию движений, организованность и самостоятельность [1; 3].

Развитие компенсаторных стратегий: помогает учащимся разрабатывать компенсаторные стратегии, позволяющие им преодолевать трудности, связанные с интеллектуальными нарушениями. Это может включать обучение специальным приемам и методам работы, использование технических средств и адаптивного оборудования.

Содействие интеграции в рынок труда: включает в себя помощь в поиске работы, обучение навыкам поиска работы и прохождения собеседований, содействие в адаптации на рабочем месте. Поддержка после окончания обучения также имеет большое значение [7].

Учет инклюзивного подхода: обеспечивает равные возможности для всех учащихся, включая тех, кто имеет нарушения интеллекта. Необходимо создавать условия для обучения и развития в инклюзивной среде, где учащиеся с нарушениями интеллекта могут получать поддержку и участвовать в жизни общества [2; 3].

Междисциплинарный подход: может проводиться в тесном сотрудничестве с родителями, учителями, специалистами реабилитационных центров и представителями работодателей. Междисциплинарный подход позволяет оказывать учащимся индивидуальную поддержку и добиваться более эффективных результатов [4].

Использование современных технологий: может значительно повысить эффективность профориентационной работы с учащимися с нарушениями интеллекта [6].

Развитие жизненных навыков: необходимо для самостоятельной жизни и адаптации в обществе (например, навыки самообслуживания, финансового планирования, поддержания здоровья).

Эти тенденции направлены на помощь учащимся с нарушениями интеллекта найти свое место в жизни, достичь профессиональной самореализации и стать полноправными членами общества [4].

Роль уроков «Художественного труда» в развитии профессионального самоопределения будет значительна и многогранна и может выступать в качестве инструмента для следующих пунктов.

Выявление и развитие творческого потенциала: помогает учащимся обнаружить свои скрытые способности и интересы, которые могут стать основой для выбора будущей профессии, что предоставляет возможности для самовыражения, экспериментирования с различными материалами и техниками, развития фантазии и креативного мышления [7].

Формирование профессиональных навыков: необходимо для многих профессий, связанных с ручным трудом, дизайном, искусством и ремеслами, такими как работой с различными материалами (глиной, деревом, тканью, бумагой), эти навыки развивают мелкую моторику, координацию движений, чувство формы и цвета [1].

Профориентация: уроки «Художественного труда» могут быть использованы для профориентации учащихся. Знакомство с различными видами художественной деятельности, мастер-классы от специалистов разных профессий, посещение выставок и мастерских позволяют учащимся расширить свой кругозор и сформировать более четкое представление о возможных профессиональных путях [5].

Развитие личностных качеств: участие в творческих проектах способствует развитию самостоятельности, инициативности, ответственности, умения работать в команде, представлять результаты работы. Эти качества важны не только для профессиональной деятельности, но и для успешной социализации [5].

Повышение мотивации к обучению: успешная творческая деятельность повышает самооценку учащихся, их мотивацию к обучению и развитию. Это является важным фактором для достижения профессиональных целей [5].

Примеры практических занятий для учащихся с нарушениями интеллекта на уроках технологии должны учитывать индивидуальные особенности каждого ученика, уровень его развития и интересы. Занятия должны быть адаптированы, структурированы и разбиты на небольшие, легко усваиваемые этапы. Важно использовать наглядные пособия, простые инструкции и положительное подкрепление.

Приведем несколько примеров практических занятий, классифицированных по видам деятельности.

Работа с текстильными материалами

Вязание – начинают с обучения основным петлям и постепенно увеличивать сложность элементов, таких как шарфы или небольшие квадраты, с использованием крупных спиц и пряжи ярких цветов.

Шитье – начинается с пришивания пуговиц или украшения готовых изделий, таких как прихватки, мешочки для хранения мелких вещей или простые игрушки, а также сшивание простых геометрических фигур из ткани для создания панно или маленьких подушечек, с использованием в работе крупных игл и тканей с хорошо заметными швами.

Работа с деревом – сборка конструктора из деревянных блоков или деталей конструктора. Шлифовка и покраска готовых деревянных заготовок, выпиливание простых фигур из фанеры с помощью лобзика должны быть адаптированными, понятными и наглядно подкрепленными, изготовление проводится под руководством и присмотром преподавателя.

Работа с бумагой и картоном: оригами (складывание простых фигур из бумаги). **Аппликация** (создание аппликации из готовых форм или вырезание простых фигур). **Изготовление** простых открыток с помощью трафаретов, наклеек и красок. Это занятие развивает мелкую моторику и цветовое восприятие.

Работа с глиной: лепка простых геометрических фигур из пластилина или глины. Раскрашивание готовых изделий яркими красками.

Эти примеры являются лишь отправной точкой, вариативностью и адаптацией уроков к конкретным потребностям учащихся, залогом успешной работы на уроках «Художественного труда», что способствует формированию у учащихся не только профессиональных навыков, но и ключевых компетенций [1].

«Художественный труд» в старшем школьном возрасте является ценным инструментом для развития профессионального самоопределения учащихся с легкой умственной отсталостью. Индивидуальный подход, практическая направленность, развитие творческого потенциала, подготовка к реальной профессиональной деятельности с учетом требований современных профессий способствуют успешной интеграции в общество и достижению профессионального успеха [7].

Библиографический список

1. Богданова О.С. Особенности профессионального самоопределения учащихся с нарушениями интеллекта. 2016. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-professionalnogo-samoopredeleniya-i-professionalnyh-predpochteniy-shkolnikov-s-intellektualnymi-narusheniyami/viewer> (дата обращения: 12.11.2024).
2. Блинова Т.В. Инклюзивное профессиональное образование: аннотированный библиографический указатель / науч. б-ка Челяб. гос. ун-та; под ред. С.А. Беляевой, Л.В. Котко. Челябинск, 2017. URL: <http://library.csu.ru/media/files/docs/publications/Inclusive.pdf>, свободный (дата обращения: 13.11.2024).

3. Бухаренкова О.Ю., Телина И.А., Тимохина Т.В. Инклюзивное образование: теория и практика: сборник материалов международной научно-практической конференции. Орехово-Зуево: РИО ГГТУ, 2016. 955 с. URL: https://vk.com/doc-135142459_500491598?hash=jJxymhG3BInUChQMoLaUyObgursMhonstXZjgCExFes&dl=7aoBXaqLj5cgmjZxwA5zID4ABwNFEzyfu8hd7MdFYUc (дата обращения: 09.11.2024).
4. Денисова О.А., Гудина Т.В., Букина И.А., Леханова О.Л., Селина А.В. Формирование адаптационного и интеграционного потенциала детей с задержкой психического развития в художественно-творческой деятельности. 2019. URL: [https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-adaptatsionnogo-i-integratsionnogo-potentsiala-detey-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya-v-hudozhestvenno-tvorcheskoj/viewer](https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-adaptatsionnogo-i-integratsionnogo-potentsiala-detey-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya-v-hudozhestvenno-tvorcheskoj-deyatelnosti) (дата обращения: 10.11.2024).
5. Искакова И.Р. Психолого-педагогические аспекты профессиональной подготовки студентов. 2017. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problematichnostnogo-professionalnogo- stanovleniya-studentov-vuza/viewer> (дата обращения: 07.11.2024).
6. Шафеева Э.И. Современные технологии в профессиональном образовании. 2022. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/covremennye-tehnologii-v-professionalnom-obrazovanii/viewer> (дата обращения: 08.11.2024).
7. Эркенова А.В. Возможности художественного труда в развитии творческой активности детей. 2021. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-hudozhestvennogo-truda-v-razviii-tvorcheskoj-aktivnosti-detey/viewer> (дата обращения: 07.11.2024).

АКТУАЛЬНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-РУКОВОДИТЕЛЯ

Л.В. Финькевич, Н.П. Бондарь

*Белорусский государственный педагогический университет
имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь*

Основной тенденцией развития системы образования, в том числе и дошкольного, выступает направленность на качество образовательных услуг. Современное учреждение дошкольного образования представляет собой постоянно развивающуюся сложную организационную структуру, дееспособность которой, конкурентные преимущества, имидж и репутацию, ее жизненный цикл в целом, обеспечивают многие составляющие. В их ряду выделяют качество материально-технической базы учреждения образования, качество и вариативность учебных программ и учебно-методического обеспечения, качество самого образовательного процесса, достижения развития воспитанников и профессионального мастерства педагогов. Актуальным показателем качества дошкольного образования в параметрах психологических измерений может рассматриваться психологическое здоровье всех субъектов образовательной системы. При этом личностный потенциал руководителя видится ключевым условием, обеспечивающим психологическое благополучие как работников, так и воспитанников и в определенной мере родительской общественности. Руководитель, его управленческая компетентность определяющим образом влияют на дееспособность организации и качество образовательных услуг. В этой связи целесообразно, на наш взгляд, проанализировать психологические аспекты управленческой деятельности и личности руководителя, ориентируясь на общепринятый в современной психологии управления тезис «каков руководитель – такова и организация» [1].

Современная управленческая практика развивается в направлении психологизации менеджмента, начало которому положено благодаря известным работам А. Маслоу [2]. Обращение к человеку, миру его внутренних, субъективных потребностей позволило пересмотреть вопрос о факторах успешности организационной деятельности. В результате этого коренным образом изменилось восприятие человека в организации – он сам, его потребности в самореализации, свободе, самоуважении, признании стали рассматриваться как ключевые факторы мотивации работника к достижениям, проявлению приверженности организации, надситуативной активности. В настоящее время в качестве основных направлений научного поиска, определяемого запросами организационной практики, являются способы оптимизации мотивации и стимулирования работников, оптимизации управленческих моделей, разработки психогаммы личности эффективного работника, в том числе и руководителя.

Современный руководитель учреждения дошкольного образования выступает одновременно в роли педагога и управленца, что требует от личности руководителя-педагога высокой интеллектуальной и коммуникативной компетентности,

компетентности в выполнении всех управленческих функций, соответствия стандарту высоких морально-нравственных и этических норм. Проблема видится в том, что подготовка таких специалистов-управленцев на ступени высшего профессионального педагогического образования, как правило, заключается в получении педагогических знаний, умений и навыков, а управленческие качества специалисты приобретают и развивают в условиях реальной управленческой деятельности или курсах повышения квалификации. В связи с этим реалии управленческой деятельности руководителя дошкольного учреждения актуализируют необходимость психологического содействия.

Анализ психологических подходов к рассмотрению личностно-профессиональных качеств руководителя-педагога позволил утверждать, что это зрелая личность, которая обладает высоким уровнем сформированности ряда личностно-профессиональных черт: сильная воля, ответственность, разумное восприятие личных и общественных ценностей, целеустремленность, выдающийся ум, социальный и эмоциональный интеллект, креативность, умение влиять на окружающих, коммуникативная и конфликтная компетентность, жизнестойкость и масштабность личности.

Обратим внимание на масштабность личности, такое личностно-профессиональное качество современного руководителя, которому сейчас придается большое значение [4]. Это важнейшая составляющая психологического капитала руководителя, ибо уровень его притязаний определяет масштабность личностных замыслов, грандиозность или мизерность организационных стратегических целей, следовательно, и достижений. Масштабность личности руководителя прямо коррелирует с успешностью позиционирования организации на рынке, ее конкурентоспособностью и, как следствие, длительностью жизненного цикла. Индикаторами масштабности личности руководителя принято считать: надситуативность (амбициозность) целей; достижение грандиозных результатов; активно-поисковая реакция на затруднения. Для оценки типа масштабности личности руководителя принято опираться на такие координаты ядра личности, как уровень притязаний и личностно-профессиональный потенциал. На этом основании дифференцируют гармоничные типы масштабности: большой, средний, малый; и дисгармоничные: псевдобольшой и псевдомалый. Очевидно, что современная система дошкольного образования может быть конкурентоспособной и соответствовать социальному запросу только при условии гармоничного типа масштабности в направлении большого. Достоверным подтверждением тому служит анализ инновационной активности учреждений дошкольного образования. Руководители инновационных площадок (более 100 заведующих и заместителей по основной деятельности), работающих в инноватике духовно-нравственного воспитания дошкольников на православных традициях белорусского народа, отличаются такой типичной для них чертой, как стремление к поиску, интеллектуальная и социальная смелость, широта организационных замыслов, надситуативность целей развития, поисковая активность. В таких трудовых коллективах присутствует позитивно-стимулирующая деловая атмосфера, командный дух, оптимистичные умонастроения. Этими показателями масштабности личности

руководители-инноваторы отличаются от руководителей нормативно типичных учреждений образования.

Важным направлением психологического содействия видится психологическое благополучие руководителя. Предметом нашего изучения стала такая его интегральная характеристика, как жизнестойкость. Видится это очень важным в ситуации глобального напряжения, вызванного конфликтами в современном цивилизационном процессе, а также широким ролевым диапазоном педагога-руководителя, что создает высокую эмоциональную напряженность. Она усиливается такими стрессогенными факторами, как повышенная ответственность, разнообразие рабочих перегрузок, высокий динамизм, ограниченность во времени, сложность возникающих педагогических ситуаций, необходимость осуществления частых и интенсивных контактов и многое другое. Их влияние обнаруживается на личностном уровне в проявлениях тревожности, недоверия, страхов, неуверенности, пессимистичном способе атрибутирования жизненных событий и т.п. Поэтому современному руководителю для качественного управления организацией архиважно обладать качествами жизнестойкости.

Жизнестойкость личности понимается как твердость, крепость, устойчивость, сила противодействия (С. Мадди). Составляющими хардическими качествами личности выступают: обязательность (вовлеченность), контроль и вызов (принятие риска). В проведенном нами исследовании с использованием русскоязычной версии теста жизнестойкости С. Мадди [3] участвовали руководители учреждений дошкольного образования (n=108). В данной выборке выявлено преобладание высокого и среднего уровня жизнестойкости личности. Нашло подтверждение предположение о связи уровня жизнестойкости личности и опыта управленческой деятельности: высокий уровень жизнестойкости прямо коррелирует с длительностью профессиональной управленческой деятельности. Наиболее тесная связь выявлена между компонентом «контроль» и общим показателем жизнестойкости. Для молодых руководителей (стаж до 5 лет) типичны высокие показатели «принятия риска», в то время как при стаже работы более 15 лет – «обязательность».

Целесообразным видится в аспекте исследуемого вопроса использование потенциала психологических служб учреждений образования. Ими должно быть определено психологическое содействие руководителю как одно из направлений своей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Андреева И.Н. Управление кадрами. Руководство для персонала и топ-менеджмента. СПб.: БХВ. Петербург, 2012. 416 с.
2. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. / Пер. с англ. СПб.: Питер, 2007. 352 с.
3. Осин Е.Н., Расказова Е.И. Краткая версия теста жизнестойкости // Организационная психология. 2013. Т. 3, № 3. С. 42–60.
4. Трусъ А.А. Управленческие решения: психологический аспект. Минск: Издательство Гревцова, 2011. 144 с.

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ КИТАЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Чжаохун Дада

Белорусский государственный университет г. Минск, Республика Беларусь

Китайская Народная Республика представляет собой стремительно развивающуюся страну, которая играет значимую роль в формировании мировой политики.

Развитие современного Китая происходит по особому пути – пути интеграции направления развития «Китайский путь» и принципом открытости во внутренней и внешней политике, что приводит к изменению ценностных ориентиров китайского общества, особенно идеи и ценностные ориентиры имеют противоречивый и дискуссионный характер к молодежи Китая.

Особую значимость представляет изучение особенностей ценностных ориентаций студенческой молодежи как наиболее активной части молодежи, находящейся в процессе своего личностного и профессионального становления в условиях динамично развивающегося мира, поскольку данная возрастная категория наиболее сензитивно воспринимает идеи этнических коллизий.

Ценностные ориентации играют ключевую роль в жизни человека, поскольку они формируют основу для выборов и действий, опираясь на взаимосвязь с мировоззрением и интересами.

Обычно, когда речь заходит о ценностях, социология и психология подходят к их изучению с более субъективной точки зрения.

Ценности в социальной психологии рассматриваются как субъективный феномен, входящий в структуру направленности личности, обуславливающий ее поведение; многомерное явление, интернализированные структуры по линии связи установка–ситуация–действие. Среди исследователей этих направлений можно выделить имена Дж. Г. Мида, Г. Олпорта, К. Роджерса, М. Розенберга, М. Рокича, Л. Фестингера, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.А. Леонтьева, Л.И. Божович, В.В. Водзинскую, О.И. Зотову и др.

Согласно теории С.Л. Рубинштейна, ценности рассматриваются как социокультурный феномен, который отражает влияние общества и групп людей на индивида. По мнению С.Л. Рубинштейна, ценность для человека – это то, что имеет смысл в мире. И только признанные ценности могут играть важную роль в ориентации поведения [7].

Личность впитывает общественные идеалы, которые вдохновляют ее на активность и служат образцами правильного поведения. Затем эти идеалы преобразуются в конкретные ценности, которые, в свою очередь, становятся основой для формирования новых общественных идеалов.

Ценностные ориентации представляют собой сложный социально-психологический феномен, который играет ключевую роль в определении того, как личность взаимодействует с миром и самим собой. Эти ориентации не только направляют действия, поведение и решения человека, но и придают глубинный смысл его личностным установкам. В рамках научных исследований они исследуются

через призму биполярных культурных критериев, рассматриваются как универсальные элементы, формирующие содержание и структуру смысловых систем в личности, как иерархически организованная система, соответствующая различным классификационным моделям, и как основные регуляторы социального поведения, отражающие социальные отношения в поведении.

Последние исследования сосредоточены на анализе психологических особенностей студентов из Китая, которые помогают понять ценности и личностные качества китайских студентов как представителей социально-возрастной группы молодежи.

Иань Дэгуан и Ман Кайли, Ли Шундэ, Фан Литиан еще в конце XX века отмечали переоценку исторических традиций и ценностей у китайской молодежи, что проявляется в стремлении к самостоятельности и независимости от старшего поколения, снижения ответственности и должествования перед семьей [2; 4; 8].

Чжао Цзэнфан указывает на трансформацию в аксиологической сфере ценностей современной китайской молодежи, их ориентацию на ценности западной культуры [9].

Однако в XXI веке ценность семьи и уважения иерархии сохраняет свои позиции в структуре ценностных ориентаций молодежи. Так, в структуре ценностных ориентаций молодежи Китая Р.Д. Льюис отмечает ценность уважения иерархии, на которой обеспечивается стабильность всего китайского общества, построенного на идеологии конфуцианства [5].

Чжан Пэн Хао выделяет несколько ключевых особенностей китайской молодежи: уважение к старшим, способность к строгой самоорганизации, успешное сочетание социальной активности с общественными нормами, социально-ориентированная мотивация; консерватизм. Для китайских студентов очень важна социальная составляющая их самовыражения. Если они сосредотачиваются только на себе, это может вызвать у них плохое настроение, апатию и неуверенность. В результате они теряют контроль над своим поведением и деятельностью, что мешает им успешно самореализовываться [10].

Т.М. Балыхина и Ч. Юйцзян также выделяют некоторые особенности китайских студентов. Они склонны сдерживать свои эмоции, уважать иерархию, стремиться к хорошей репутации и быть независимыми [1].

Гендерный аспект ценностей китайских студентов представлен в исследовании Е.Н. Полянской, Д.Д. Эрназаровой. Проранжировав значимые ценности китайских девушек, исследователи получили следующую иерархию: здоровье, счастливая семейная жизнь, наличие хороших, верных друзей, любовь, уверенность в себе, материально обеспеченная жизнь, познание и свобода как независимость в поступках и действиях, творчество, интересная работа, активная деятельная жизнь, красота природы и искусства [6].

Проранжированные средние значения ценностей у китайских юношей таковы: здоровье, счастливая семейная жизнь, наличие хороших, верных друзей, творчество, уверенность в себе, любовь, познание свобода и независимость в поступках и действиях, материально обеспеченная жизнь, интересная работа, активная, деятельная жизнь, красота природы и искусства.

В исследовании Чжао Бинцзе была сформирована иерархия ценностей студентов и выявлены различия между юношами и девушками по следующим шкалам: дружелюбие, самоконтроль, самореализация, реформаторство, спокойствие и самоудовлетворение, причем девушки получили более высокие оценки по этим шкалам [12].

Пан Вэнь провел исследование китайских студентов, в котором были выявлены различия по показателям ценностей «мораль и любовь», «деньги и репутация», «внутренняя гармония», «эмоциональность», «ориентация» и «социальная активность», а именно китайские девушки получили более высокие оценки по этим шкалам, чем юноши. Не было выявлено гендерных различий по ценностям «трудолюбие» и «мудрость» [11].

В исследовании Ли Цзыхань получены данные, что в структуре ценностных ориентаций китайских юношей значимыми являются успешность, достижения, самостоятельность и безопасность, а в структуре ценностных ориентаций девушек значимые места занимают конформность, доброта и универсализм. Следовательно, молодые люди в большей степени ориентированы на собственное благополучие и достижения личных успехов, а девушки больше ориентированы на заботу о благополучии других людей [3].

Библиографический список

1. Балыхина Т.М., Чжао Юйцзян. Какие они, китайцы? Этнометодические аспекты обучения китайцев русскому языку // Высшее образование сегодня. 2009. № 5. С. 16–22.
2. Иань Д., Ман К. Исследование ценностей студенческой молодежи современного Китая. Шанхай: Шанхайское издательство образования, 1998. 219 с.
3. Ли Цзыхань. Личностные ценности китайских студентов: межполовые различия // Общество: социология, психология, педагогика. 2019. № 4. С. 80–84.
4. Ли Шундэ. Исследование современной молодежи. Харбин: Хэйлунцзянское издательство образования, 1999. 176 с.
5. Льюис Р.Д. Деловые культуры в международном бизнесе. От столкновения к взаимопониманию. М.: АСТ, 2021. 329 с.
6. Полянская Е.Н., Эрнazarова Д.Д. Сравнительный анализ ценностных ориентаций российских и китайских студентов // Психология образования в поликультурном пространстве. 2018. № 3 (43). С. 45–59.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2009. 1096 с.
8. Фан Литиан. Ценности человека в традиционной культуре Китая. Пекин, 1999. 243 с.
9. Цзэнфан Ч. Трансформация ценностных ориентаций современной молодежи Китайской Народной Республики // Современная молодежь и общество. 2020. № 8. С. 96–100.
10. Чжан Пэн Хао. Национально-психологические особенности самореализации личности российских и китайских студентов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2015. 22 с.
11. 潘文. 大学生价值观量表的编制及其相关研究. 上海师范大学, 2006. 240.
12. 赵冰洁. 350名大学生价值观测试量表调查分析 // 中国行为医学科学. 2000. 年第11, 卷第4期. 447.

СЮЖЕТНО-РОЛЕВАЯ ИГРА КАК МЕТОД ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДДЕРЖКИ РОДИТЕЛЕЙ

Е.С. Шидловская, И.А. Рыбакова

МБДОУ «Березовский д/с № 1 к/в», п.г.т. Березовка, Красноярский край

«Сколь же недальновидны бывают те родители, которые считают, что как в ранние, так и в более поздние годы сытость физическая и материальная для ребенка важнее, чем сытость духовная» [2].

Л.В. Яблокова

Семья играет главную роль в воспитании и социализации ребенка дошкольного возраста, в становлении его как личности, способной творить, ставить цели и идти намеченным путем. Ведь именно родители с самого раннего возраста прививают ребенку ценностные ориентиры, принятые в обществе, рассказывают, что такое хорошо, и что такое плохо, окружают его заботой и любовью. Все это становится опорой для развития коммуникативных навыков, навыков здоровой самооценки, способствует формированию морально-нравственных качеств, а главное обеспечивает психологическую стабильность и безопасность.

Безусловно, каждый родитель старается воспитать в своем ребенке преимущественно положительные качества, но есть факторы, которые негативно влияют на развитие детей:

- антисоциальное поведение членов семьи (пагубные привычки, несоблюдение закона, аморальное поведение);
- неблагоприятный микроклимат в семье (ссоры, негативизм родителей в отношении ребенка или между собой, разные требования к ребенку, безэмоциональность в отношениях и равнодушие к происходящему в жизни ребенка);
- неполные семьи (отсутствие одного из родителей, осиротевшие дети);
- авторитарный, попустительский, хаотичный и опекающий стили воспитания;
- отсутствие простого человеческого общения в семье (нехватка времени, переключение внимания детей на различные гаджеты, социальное одиночество).

Дошкольник, попавший в неблагоприятную среду, начинает отставать в развитии, становится замкнутым и тревожным, или наоборот, неврастеничным, незнающим границ дозволенного, часто проявляющего агрессию по отношению к окружающим.

С целью предупреждения влияния вышеперечисленных факторов на неблагоприятное развитие ребенка нам необходимо создать условия, в которых родитель не только сможет обратиться за компетентной помощью к педагогам, но и в непринужденной форме изменить свое отношение к вопросам его воспитания и развития.

К таким условиям можно отнести встречи родительских, детско-родительских клубов. На этих встречах нет нравоучительных бесед, никто не пытается быть лучше или значимее. Здесь родители собираются по интересам: сделать вместе со своими детьми творческую поделку, украсить групповое помещение к новому году, посмотреть театрализованное выступление своих детей и вместе

с ними принять участие в этом выступлении, обсудить вопросы, возникающие в воспитании и развитии детей, научиться их слушать и слышать.

Наиболее простым и естественным во взаимодействии с ребенком дошкольного возраста является игра. Именно игровая деятельность позволяет нам учесть не только интересы и потребности ребенка, но и выявить его способности.

В рамках психолого-педагогической поддержки родителей в вопросах воспитания детей дошкольного возраста мы хотим предложить совместное проигрывание сюжетно-ролевых игр, которые не только позволяют с пользой провести время, улучшить взаимоотношения, но и помогут ребенку в игровой форме «прожить» социальные ситуации взрослой жизни, научиться, как в этих ситуациях действовать, проработать навыки: «Что будет, если я скажу НЕТ?! Что будет, если я скажу ДА?! Как убедить партнера в игре сделать то, что я хочу?».

Д.Б. Эльконин определял сюжетно-ролевую игру как деятельность, в которой ребенок берет на себя роли и функции взрослых и в специально созданных условиях воспроизводит их деятельность и отношения между ними [1].

Встреча родительского клуба «Давай поиграем?!»

В первые 10–15 минут предложите родителям вспомнить, во что они любили играть в детстве. Приведите пример ваших любимых игр. В результате кто-нибудь из родителей обязательно вспомнит, как в детстве устраивали шалаш под столом, или играли в разведчиков.

Мы подошли к одному из компонентов сюжетно-ролевой игры – *адекватное использование игрушек или предметов-заместителей*.

Своевременно меняйте игровую среду ребенка. Для этого можно менять игрушки, материалы и оборудование для игр. Ребенок взрослеет, и со временем у него пропадает к ним интерес. Новые игрушки вызовут у детей интерес, новые замыслы для игры с ними. Но не нужно бездумно наполнять комнату ребенка бесконечным количеством игрушек, позвольте ему использовать предметы из жизни взрослых: пустые коробочки, баночки, камушки, ракушки, интересные сучки и т.п.

Так, например, деревянную палочку из-под мороженого можно разрисовать, и получится градусник, а можно нарисовать деления, и будет своя особая линейка для измерения длины. А из обувной коробки сделать кровать для куклы, гараж для автомобиля, холодильник и многое другое, достаточно применить фантазию, что-то дорисовать, лишнее обрезать, недостающее подклеить.

Следующий компонент сюжетно-ролевой игры – *принятие роли*.

С ребенком, у которого менее развито ролевое поведение, целесообразно развертывать игру по мотивам уже известных им сказок. Так он будет чувствовать себя увереннее, действия персонажа уже будут знакомы. В данном случае ребенок принимает роль главного героя сказки, а взрослый постепенно меняет роли других персонажей. Данный прием следует применить 2–3 раза, после этого ребенок будет сам учиться менять роли, полученные в начале игры.

Важно научить дошкольника переходить в игре от одной роли к другой. Осуществить это можно, если родитель совместно с ребенком построит цепочку ролевых диалогов. Вы будете не только совершать действия с предметами, но и включать ролевую речь.

Прием «параллельная игра – роль». Семья должна принять ту же роль, что и ребенок, тем самым скрытно влияя на игру. Смысл заключается в том, что ребенок непроизвольно усваивает новые игровые навыки и умения, наблюдая за взрослым.

Третий компонент – *соблюдение сюжета*.

Позвольте ребенку самому выбирать сюжет, исходя из его предпочтений. Если в семье несколько детей, то они могут самостоятельно договориться между собой об игре, в которую хотят играть, при необходимости можно им помочь, предоставив на выбор несколько вариантов игры.

Для обогащения социального опыта дошкольников можно использовать такие методы, как: видеоэкскурсии, чтение художественной литературы, экскурсии, рассматривание картин и иллюстраций, просмотр мультфильмов, проведение дидактических игр. Это позволит им выбирать для игры сюжеты, которые вызвали наибольший интерес.

Беседуйте с детьми на тему профессий, о труде. Поговорите с детьми о своей работе, какие действия вы выполняете, какие предметы вам нужны в работе. Для примера, предложите детям сделать совместную инсценировку.

Например, для профилактики детских страхов перед доктором предложите поиграть в больницу, где вы будете больной, а ребенок доктором. В игровом сюжете проговаривайте, что у вас болит, и какая вам нужна помощь. Используйте в своей речи малознакомые или совсем новые слова для ребенка, это позволит обогатить и расширить словарный запас дошкольника. Этот прием относится к четвертому компоненту сюжетно-ролевой игры – *речевое сопровождение*.

Как можно чаще играйте с детьми на улице. На игровой площадке, придомовой территории, в скверах и парках в отсутствие игрушек игровой сюжет будет строиться в основном на ролевом общении.

Пятый компонент – *подчинение игровому правилу*.

В сюжетно-ролевой игре дошкольник часто сам устанавливает правила, и несоблюдение их может быть связано с тем, что еще не все психические процессы сформированы. Если у дошкольника возникают трудности при соблюдении правил в игре, предлагаем вам попробовать игры с правилами. Данные игры будут развивать у особо подвижного ребенка навыки самоконтроля, у ребенка замкнутого и застенчивого – смелость и самостоятельность.

Важно на этой встрече не только рассказать родителям о компонентах сюжетно-ролевой игры, но и проиграть, прожить конкретный сюжет, наполнить игровое пространство необходимыми атрибутами, построив диалоги, примерив конкретную игровую роль.

Библиографический список

1. Эльконин Д.Б. Психология игры. 2-е изд. М.: Владос, 1999. 360 с.
2. Яблокова Л.В. Избранные психологические труды, воспоминания, материалы. К 55-летию со дня рождения / сост. Ю.Н. Яблоков. Красноярск: РИО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2005. 356 с.

ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННО-МЕТОДИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ УЧРЕЖДЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ С РОДИТЕЛЯМИ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В.В. Щукина, О.В. Леганькова

БГПУ имени Максима Танка, г. Минск, Республика Беларусь

Актуальным направлением повышения эффективности реализации информационно-методической работы с родителями воспитанников в настоящее время является использование имеющихся и разработка новых электронных ресурсов, включающих доступные широкому кругу пользователей научно-популярные материалы по разным направлениям развития детей раннего и дошкольного возраста, обеспечивающие продуктивные практики детско-родительского взаимодействия и повышение воспитательной функции семьи. Представим опыт деятельности Центра современных методик дошкольного образования факультета дошкольного образования учреждения образования «Белорусский государственный педагогический университет имени Максима Танка», который был создан на базе в результате осуществления совместного проекта Министерства образования Республики Беларусь, БГПУ и детского фонда ООН в Беларуси ЮНИСЕФ и открыт 1 июня 2021 года. С 1 сентября 2021 года на базе центра функционирует учебно-методическая лаборатория дошкольного образования «Современное детство: растем вместе».

Одним из основных направлений осуществления деятельности центра была реализация проекта «Организация поддержки родителей детей раннего и дошкольного возраста на базе центра современных методик дошкольного образования». Для наибольшего охвата целевой аудитории разработано и внедрено программное и информационное обеспечение сайта [3], который информационно-методически обеспечивает основные направления деятельности центра и предназначен для поддержки всех субъектов дошкольного образования: педагогических работников; родителей детей раннего и дошкольного возраста; студентов, обучающихся по специальности «Дошкольное образование». Дистанционные возможности широко используются для организации информационно-просветительской работы ресурса, в том числе для реализации образовательных программ для педагогических работников и родителей. Так, в разделе «Программа по поддержке родителей» можно найти информационные материалы, подготовленные для педагогических работников и родителей воспитанников, а также 2 обучающих курса, разработанные преподавателями факультета в рамках реализации проекта по поддержке родительской общественности:

– обучающий курс «Развитие личности ребенка в разных видах деятельности» для родителей детей раннего и дошкольного возраста, который знакомит слушателей с возможностями позитивной социализации ребенка по основным

направлениям детского развития. Этот ресурс находится в открытом доступе и знакомит родителей воспитанников с возможностями позитивной социализации ребенка по основным направлениям детского развития;

– обучающий курс «Информационно-просветительская работа с родителями детей дошкольного возраста» для педагогических работников. Курс знакомит слушателей с теорией и практикой эффективной организации информационно-методической работы с родителями воспитанников: рассматривается характеристика информационно-методической работы в учреждении дошкольного образования, методические основы организации сотрудничества учреждения дошкольного образования и семьи по вопросам детского воспитания и развития, имеется возможность практически отработать способы организации консультационной и просветительской деятельности воспитателя дошкольного образования с родителями воспитанников.

С этим и другими обучающими курсами можно познакомиться в разделе «Образовательные программы для студентов и педагогических работников». Здесь имеется возможность предварительной онлайн-записи на более 35 обучающих курсов по актуальным вопросам дошкольного образования. При выборе курса участник получает информацию об авторе-разработчике, учебном объеме и содержании курса. Здесь же имеется возможность быстрой записи на курс при заполнении Google-анкеты.

Информационно-просветительское направление работы центра реализуется в организации работы сетевого сообщества учреждений дошкольного образования Республики Беларусь и зарубежья (раздел «Сетевое сообщество»). На данный момент в сетевом сообществе состоит более 35 учреждений образования, с которыми центр проводит планомерную работу по вопросам подготовки педагогических кадров, инновационного развития дошкольного образования. Эти учреждения дошкольного образования принимают самое активное участие во всех мероприятиях, проводимых центром методик (вебинары, семинары, квесты и фестивали с привлечением детей и родителей, обучающие курсы, мастер-классы, ознакомительные экскурсии и др.).

В п. 5.1 инструктивно-методического письма Министерства образования Республики Беларусь в 2024/2025 учебном году отмечено, что центром современных методик дошкольного образования БГПУ имени Максима Танка осуществляется реализация программ психолого-педагогической и методической поддержки, а также консультационной помощи педагогическим работникам, родителям (законным представителям) детей раннего и дошкольного возраста, в том числе с особенностями психофизического развития [2].

В 2024 году на базе центра современных методик дошкольного образования БГПУ активно развивается консультационное направление. В рамках работы летних школ в июне этого года начал работу психолого-педагогическое консультирование родителей детей дошкольного возраста, в том числе с особенностями психофизического развития, по вопросам создания условий для полноценного

развития ребенка с учетом его возможностей в совместной деятельности со взрослым. Консультационная работа с родителями воспитанников возобновлена и продолжается в новом учебном году.

Важной формой работы при взаимодействии с субъектами дошкольного образования и широким социальным окружением являются тематические фестивали, которые проходят на базе центра современных методик дошкольного образования БГПУ два раза в год, популярность и численность их участников растет с каждым годом.

Фестиваль сотворчества детей и взрослых «Родные люди» проводится 1 июня, ко Дню защиты детей. Целью данного мероприятия является выявление и поддержка творческих детей, родителей и педагогов. Коллективы участников (а это может быть ребенок и мама, папа либо педагог) представляют творческие работы в 7 номинациях, демонстрируя свои умения в рисовании, лепке, изготовлении поделок, а также спортивные, вокальные и танцевальные способности. В 2024 году участие в фестивале сотворчества приняли более 350 семей.

Фестиваль семейных практик «СУПЕР семья» обычно завершает Неделю родительской любви (время между двумя праздниками – Днем матери и Днем отца, с 14 по 21 октября 2024 г. в Республике Беларусь). Фестиваль проводится с целью формирования духовно-нравственных ценностей детей дошкольного возраста через популяризацию семейных традиций и увлечений. В этом году он проводился в третий раз, в заочном этапе приняли участие более 450 семей из разных регионов Беларуси, воспитывающих детей дошкольного возраста, в том числе с особенностями психофизического развития. В финале фестиваля 26 октября приняли участие 10 семей, которых жюри определило в 5 номинациях.

Информационная поддержка родительского сообщества – системная деятельность специалистов дошкольного образования по оказанию помощи законным представителям в решении актуальных индивидуальных проблем ребенка, успешным продвижением в развитии и социализации с использованием информационного, содержательного, технологического компонентов единого информационного образовательного пространства учреждения образования [1].

Таким образом, центр современных методик дошкольного образования сегодня – это уникальная, открытая к широкому социальному взаимодействию площадка, на которой созданы условия для развития практико-ориентированного педагогического образования, информационно-методических технологий для реализации взаимодействия учреждения дошкольного образования с родителями воспитанников, повышения компетентности педагогических работников и родителей детей дошкольного возраста в рамках образовательных и досугово-воспитательных мероприятий и программ.

Библиографический список

1. Василенко О.Н., Литвина Н.В. Информационная поддержка родительской общественности как одно из приоритетных направлений деятельности учреждения дошкольного образования // Вестн. МГИРО. 2018. № 2. С. 17–21.

2. Об организации в 2024/2025 учебном году образовательного процесса в учреждениях образования, реализующих образовательную программу дошкольного образования, образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования, образовательную программу специального образования на уровне дошкольного образования для лиц с интеллектуальной недостаточностью: инструктив.-метод. письмо М-ва образования Респ. Беларусь, 26 авг. 2024 г. // Министерство образования Республики Беларусь. URL: <https://edu.gov.by/urovni-obrazovaniya/spetsialnoe-obrazovanie/spets-obr/instruktivno-metodicheskie-pisma> (дата обращения: 01.11.2024).
3. Центр современных методик дошкольного образования. URL: <https://preschool-centr.bspu.by> (дата обращения: 01.11.2024).

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

СОВРЕМЕННОЕ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ:
ПОДДЕРЖКА СОВРЕМЕННОЙ СЕМЬИ

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

Красноярск, 15–16 ноября 2024 г.

Электронное издание

Редактор *А.П. Малахова*
Корректор *Ж.В. Козупица*
Верстка *Н.С. Хасанишина*
Технический редактор *Е.М. Конончук*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Отдел научных исследований и грантовой деятельности КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 8(391) 217-17-82

Подготовлено к изданию 19.12.24.
Формат 60x84 1/8.
Усл. печ. л. 19,25